



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

2148-7782 (Print) & 2148-9599 (online)
Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2022.28 (Haziran/June)

Diller ve renkler...

اللغة والوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَانِحُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ

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 Doç. Dr. Yakup YILMAZ	COPYRIGHT OWNER Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
EDİTÖRLER Doç. Dr. Yakup YILMAZ Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR Doç. Dr. Beytullah BEKAR	EDITORS Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Professor Fatih BAŞPINAR Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
ALAN EDİTÖRLERİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI Çağdaş Türk Lehçeleri Doç. Dr. İlker TOSUN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	FIELD EDITORS TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE Contemporary Turkish Dialects and Literature Assoc. Prof. İlker TOSUN Kırklareli University (Turkey)
Dil Bilimi Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Linguistics Dr. Hakan AYDEMİR İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Eski Türk Dili Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Old Turkish Language Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Gümüşhane University (Turkey)
Eski Türk Edebiyatı Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Classical Turkish Literature Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli University (Turkey)
Türk Halk Edebiyatı Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Turkish Folk Literature Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ Bartın University (Turkey)
Türkçe Eğitimi Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Turkish Language Teaching Professor İbrahim GÜLTEKİN Kırıkkale University (Turkey)
Yeni Türk Edebiyatı Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Modern Turkish Literature Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Yeni Türk Dili Doç. Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	New Turkish Language Assoc. Prof. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI Alman Dili Eğitimi Dr. Rüyeyda Hicran ÇEBİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI German Language Teaching Dr. Rüyeyda Hicran ÇEBİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Alman Dili ve Edebiyatı Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	German Language and Literature Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER 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 Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN Inönü University (Turkey)
İspanyol Dili ve Edebiyatı	İspanyol Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	İtalyan Language and Literature
Dr. Cristiano BEDİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Cristiano BEDİN İstanbul University (Turkey)
Japon Dili ve Edebiyatı	Japanese Language and Literature
Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Metin BALPINAR Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Karşılaştırmalı Edebiyat	Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Shelale RAMAZANOVA Ardahan University (Turkey)
Kore Dili ve Edebiyatı	Korean Language and Literature

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. Eun Kyung JEONG İstanbul Üniversitesi (Türkiye) Rus Dili ve Edebiyatı Dr. Hadi BAK Atatürk Üniversitesi (Türkiye) Leh Dili ve Edebiyatı Dr. Mariana BUDU İstanbul Üniversitesi (Türkiye) Ukrayna Dili ve Edebiyatı Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul University (Turkey) Russian Language and Literature Dr. Hadi BAK Atatürk University (Turkey) Polish Language and Literature Dr. Mariana BUDU İstanbul University (Turkey) Ukrainian Language and Literature Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
ÇEVİRİ BİLİMİ Almanca Mütercim Tercümanlık Dr. Filiz ŞAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye) Arapça Mütercim Tercümanlık Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) Çince Mütercim Tercümanlık Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk Üniversitesi (Türkiye) Fransızca Mütercim Tercümanlık Doç. Dr. Osman COŞKUN Marmara Üniversitesi (Türkiye) İngilizce Mütercim Tercümanlık Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Rusça Mütercim Tercümanlık Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	ÇEVİRİ BİLİMİ German Translation and Interpreting Dr. Filiz ŞAN Sakarya University (Turkey) Arabic Translation and Interpreting Dr. Ahmed ALDYAB Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey) Chinese Translation and Interpreting Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk University (Turkey) French Translation and Interpreting Assoc. Prof. Osman COŞKUN Marmara University (Turkey) English Translation and Interpreting Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Russian Translation and Interpreting Dr. Jale COŞKUN İstanbul Aydın University (Turkey)
YAYIN KURULU Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye) Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye) Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi (Türkiye) Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) Prof. Dr. Özlem FEDAI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	EDITORIAL BOARD Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey) Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey) Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey) Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine) Professor Özlem FEDAI 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 DREJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
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 NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH 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. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal 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 İslam Üniversitesi (İran)	İslamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. SeVda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. SeVda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (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 Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA	Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Türkçe Redaksiyon	Turkish
Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA	Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Soner TOKTAR	Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Serpil KOYUNCU	Research Asst. Serpil KOYUNCU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Arş. Gör. Mehmet TUNCER	Research Asst. Mehmet TUNCER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dizin	Index
Arş. Gör. Büşra KAPLAN	Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
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 (İran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zeland)	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
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir 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 Capodistriyan 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)
Adres	Address
<i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i>	<i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i>
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

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

Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esma İNCE	Professor Esma İNCE
İstanbul 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. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun SARAÇ	Professor Füsun 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 BATISLAM	Professor Hanife Dilek BATISLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim 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)

Adres

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

Address

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

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor İsmail GÜLEÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Kamil İŞERİ Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Kerime ÜSTÜNOVA Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi (İtalya)	Professor Linda TORRESİN Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Professor Marek STACHOWSKI Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mehmet ÇERİBAŞ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet NARLI Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mehmet NARLI Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mehmet ÖLMEZ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Meryem AYAN Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Professor Meryem AYAN Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mesut AYAR Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mine DEMİRTAŞ Beykent Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mine DEMİRTAŞ Beykent University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mira KHACHEMİZOVA Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muhammet KOÇAK Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALİN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa KURT Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa SARICA Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Economy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevin ÖZKAN 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
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG	Professor Xinmin ZHENG (Chinese)
Shanghai International Studies University (Çin)	Shanghai International Studies University (Çin)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT	Professor Osman MERT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY	Professor Rifat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
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)

Adres

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

Address

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

Prof. Dr. 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 BALCI	Assoc. Prof. Ahmet BALCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal 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 Gökhan BİÇER	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın 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. Ashl Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Ashl Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU	Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA	Assoc. Prof. Ayfer KARA

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

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
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 Capodistriyan 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)

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. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Efecan KARAGÖL Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. 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	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY

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

Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU	Assoc. Prof. Fettah KUZU
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
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. Gürkan DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
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 SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik 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)

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. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kürşat CESUR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Levent UZUN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŐKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŐKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mazhar BAL Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN Fırat 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	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED

Adres

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

Address

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

Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Doç. Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ELMALI	Assoc. Prof. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ	Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzünücü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzünücü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI	Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Mutlu DEVECİ	Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK	Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM
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 Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY

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

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 HASHEMİPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMİPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Doç. Dr. Tatiana GOLBAN	Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Turgay ANAR	Assoc. Prof. Turgay ANAR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ümit AKIN	Assoc. Prof. Ümit AKIN
Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ

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 Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfıya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfıya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulkahim TUĞLUK	Dr. Abdulkahim TUĞLUK
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah 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 Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül 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)

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. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet 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 ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
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

Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Akram NEJABATI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alena DHAHİ İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alev ÖNDER Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alev YEMENİCİ Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali ALTUN Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali İhsan AKÇAY Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali İhsan YAPICI Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali KARAKAŞ Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali Kemal ŞAŞ Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali SERİNKÖZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali TÜLÜ İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali YAĞLI Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali YİĞİT Kırklareli University (Turkey)
Dr. 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. Alper KELEŞ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper KELEŞ Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper TULGAR Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alize CAN RENÇBERLER Trakya University (Turkey)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Ajda BASTAN Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ajda BASTAN Sivas Cumhuriyet 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. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU	Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aslı ZENGİN	Dr. Aslı ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. 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 BULUT	Dr. Ayhan BULUT
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet 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 Dilara BOSTAN	Dr. Ayşe Dilara BOSTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ

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

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 BAŞŞİ	Dr. Bahtiyar BAŞŞİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. 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

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

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 GÜRİŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ	Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilge KAYA YİĞİT	Dr. Bilge KAYA YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Bora BAYRAM	Dr. Bora BAYRAM

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

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Burak ÖZSÖZ	Dr. Burak ÖZSÖZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Burcu AYDIN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Burcu GÜRSEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN	Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Burcu ÖZTÜRK
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Burcu TAŞKIN	Dr. Burcu TAŞKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR	Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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)

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. Carl Jeffrey BOON	Dr. Carl Jeffrey BOON
Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl 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 ELGÖL	Dr. Ceyda ELGÖL
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. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman 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)

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. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA	Dr. Çınara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Dilek MOĞULBAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR	Dr. Dursun DEMİR

Adres

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

Address

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

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun şAHİN	Dr. Dursun şAHİN
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAşOğUL	Dr. Duygu AK BAşOğUL
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK	Dr. Duygu ALTINOLUK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İşPINAR AKçAYOğLU	Dr. Duygu İşPINAR AKçAYOğLU
Adana Alpaslan Türkes Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkes Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAş KATFAR	Dr. Duygu OYLUBAş KATFAR
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROğLU	Dr. Duygu SERDAROğLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN	Dr. Ebubekir ERASLAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREş	Dr. Eda H. TAN METREş
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eda TOK	Dr. Eda TOK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif AKTÜRK	Dr. Elif AKTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif BAş	Dr. Elif BAş
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif ERMAğAN	Dr. Elif ERMAğAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALçIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALçIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif İLHAN	Dr. Elif İLHAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)

Dr. Elif KIR CULLEN	Dr. Elif KIR CULLEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Elif TABAK AVCI	Dr. Elif TABAK AVCI
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara 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. Emin YAŞ	Dr. Emin YAŞ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman 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 ÖZBAY	Dr. Emrah ÖZBAY
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım 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
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. Emre VURAL Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre VURAL Amasya University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YILDIZ Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enser YILMAZ Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM Kartal Belediye Tiyatrosu	Dr. Erdal YILDIRIM Kartal Belediye Tiyatrosu
Dr. Erdem AKBAŞ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem AKBAŞ Erciyes University (Turkey)
Dr. Erdem AYYILDIZ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem AYYILDIZ Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem KOÇ İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdem SARIKAYA Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erden EL Dr. Erdoğan DOĞRU	Dr. Erden EL Dr. Erdoğan DOĞRU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erçin AYHAN Haliç University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erhan AKTAŞ Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erhan ÇAPOĞLU Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erhan ÇAPOĞLU Amasya 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. Erhan YEŞİLYURT Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erhan YEŞİLYURT Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN MEB (Türkiye)	Dr. Erkan AYDIN MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erkan KALAYCI Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erol KUYMA Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ersin ÇETİNKAYA Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ertuğrul AYDIN Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eser ORDEM Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esin EREN SOYSAL Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esin KUMLU Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esin ÖZER Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esin ÖZER Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra ALMAS İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Esra Başak AYDINALP Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra Başak AYDINALP Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra OZKAYA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra OZKAYA İstanbul University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra SAZYEK Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra TARHAN Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra TARHAN Çukurova University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Esra ULUŞAHİN Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eun Kyung JEONG İstanbul University (Turkey)
Dr. Evren BARUT Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Evren BARUT Bartın University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ezgi GAGA Atlas University (Turkey)
Dr. Faik ÖMÜR Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Faik ÖMÜR Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Faruk KAYMAN	Dr. Faruk KAYMAN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Faruk KÖKOĞLU	Dr. Faruk KÖKOĞLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)
Dr. Fatih CAN	Dr. Fatih CAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Fatih KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih ÖZTÜRK	Dr. Fatih ÖZTÜRK
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK	Dr. Fatma ALBAYRAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK	Dr. Fatma ATAKLI SAÇAK
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN	Dr. Fatma KARAMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ	Dr. Fatma KİMSESİZ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ferda İLERTEN	Dr. Ferda İLERTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik 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. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Feriye ÇOBANOĞULLARI	Dr. Feriye ÇOBANOĞULLARI
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY	Dr. Ferzan ATAY
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Feyza Nur EKİZER	Dr. Feyza Nur EKİZER
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan 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. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun 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
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŐLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŐLEN 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 Őefik ERKURT	Dr. Gökhan Őefik 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 DEĞİRMENÇİ	Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ
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
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU	Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Halis BENZER	Dr. Halis BENZER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Halit ALKAN	Dr. Halit ALKAN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Halit AŐLAR	Dr. Halit AŐLAR
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic)
Dr. Haluk 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	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Handan BELLİ	Dr. Handan BELLİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ	Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Hanife ERDOĞAN	Dr. Hanife ERDOĞAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ	Dr. Hanife SARAÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE	Dr. Harika KARAVİN YÜCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan Ali YILMAZ	Dr. Hasan Ali YILMAZ
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Hasan ATMACA	Dr. Hasan ATMACA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŐA	Dr. Hasan CUŐA
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ	Dr. Hasan EKİCİ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Hasan HARMANCI
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA	Dr. Hasan KARACA
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR	Dr. Hasan UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiğeği 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 Çiğeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN	Dr. Hatice COŞKUN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ	Dr. Hatice GENÇ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR	Dr. Hatice Kübra UYGUR
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice 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. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya 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 Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe 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)

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. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Iğın AKTENER	Dr. Iğın 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)
Dr. İbrahim KOÇ	Dr. İbrahim KOÇ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim ÖZEN	Dr. İbrahim ÖZEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN	Dr. İclal ARSLAN
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN	Dr. İclal ŞAN
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ	Dr. İdris SÖYLEMEZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR	Dr. İlknur BAYTAR
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ	Dr. İlsever RAMİ
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI	Dr. İlyas SUVAĞCI
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. İrem BAYRAKTAR

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

Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	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)

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. 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. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım 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)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN	Dr. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM

Adres

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

Address

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

MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Loyal MERHY	Dr. Loyal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER	Dr. Lena Akram KHEDER
Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. 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)

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 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)
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. Mehmet Zeki GİRİTLİ	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ
Koç Üniversitesi (Türkiye)	Koç 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

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

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. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf 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. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Mohammadreza VALİZADEH	Dr. Mohammadreza VALİZADEH
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Cappadocia University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM

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

Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed TAŐKESENLIĐİL	Dr. Muhammed TAŐKESENLIĐİL
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 DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu 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)

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. 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

Adres

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

Address

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

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. 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 YIĞIT	Dr. Neslihan Huri YIĞIT
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 KÖROĞLU	Dr. Neslihan KÖROĞLU
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. 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. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (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)

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. Nihal KALKAN YAĞCI Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat University (Turkey)
Dr. Nilay Kınay CİVELEK Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilay Kınay CİVELEK Hakkâri University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilgün DALKESEN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer ALİMEN İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer DENİSSOVA Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer ÖZGÜR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nilüfer SERİN Trabzon University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Niyazi ADIGÜZEL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuran BALTA Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER TED Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nur Gülümser İLKER TED University (Turkey)
Dr. Nuray DÖNMEZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray DÖNMEZ Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurcan ANKAY Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurcan ANKAY Muş Alparslan University(Turkey)
Dr. Nurcihan YÜRÜK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurcihan YÜRÜK Selçuk University (Turkey)
Dr. Nurdan BESLİ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurdan BESLİ Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Nurdan KABAN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurdan KABAN Atatürk University (Turkey)
Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurel CENGİZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nur Emine KOÇ 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 BAKŞI YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
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 DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY	Dr. Orçun ALPAY
Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. 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

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

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 İPEK	Dr. Ömer Faruk İPEK
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 YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTĞİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTĞİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Öznur ÖZDARICI	Dr. Öznur ÖZDARICI
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Öznur YEMEZ	Dr. Öznur YEMEZ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Pınar SEZGİNTÜRK	Dr. Pınar SEZGİNTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Rabia AKSOY ARIKAN	Dr. Rabia AKSOY ARIKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
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 BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan 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. Ramazan ŞİMŞEK Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ramazan ŞİMŞEK Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rana KAHRAMAN DURU Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Raşit ÇOLAK Uşak University (Turkey)
Dr. Recai ÖZCAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Recai ÖZCAN Düzce University (Turkey)
Dr. Recep YÜRÜMEZ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Dr. Recep YÜRÜMEZ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Renata AKTAŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Renata AKTAŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Reşat ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Rifat GÜRGENDERELİ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rifat GÜRGENDERELİ Trakya University (Turkey)
Dr. Rifat IŞIK Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rifat IŞIK Selçuk University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Roberta NEPİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Roberta NEPİ İstanbul University (Turkey)
Dr. Rosanna POZZİ Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)	Dr. Rosanna POZZİ Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)
Dr. Ruken KARADUMAN Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ruken KARADUMAN Bayburt University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Rüveyda H. ÇEBİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rüveyda H. ÇEBİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sabri BALTA Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sabri BALTA Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sabri Can SANNAV Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sadriye GÜNEŞ İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR

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

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 ÖZYURT	Dr. Salih ÖZYURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen 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)
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)

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. 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. Semahat AYSU	Dr. Semahat AYSU
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Semih ÇAYAK
MEB (Türkiye)	MONE (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)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN	Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Senem ÜSTÜN KAYA	Dr. Senem ÜSTÜN KAYA
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Serap 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)
Serhat ARSLAN	Serhat ARSLAN
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Serkan DEMİREL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Serkan KOÇ	Dr. Serkan KOÇ

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

Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl 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. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdıye KÖKSAL	Dr. Sevdıye KÖKSAL
Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl 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)

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. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
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)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Sopia MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopia 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 Gelişim University (Turkey)
Dr. Şahin KIZILTAŞ	Dr. Şahin KIZILTAŞ

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

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. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR	Dr. Tarık DEMİR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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

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

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
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)

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. 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. Vildan ÖNCÜL	Dr. Vildan ÖNCÜL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
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 GÜRİSOY	Dr. Yasemin GÜRİSOY
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 (Turkey)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

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. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal 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)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRĞİN	Dr. Yüksel GİRĞİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŞ	Dr. Zeynel ÖDEMİŞ

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

Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPURLU SHAH	Dr. Zeynep HARPURLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

RumeliDE 2022.28 (Haziran/June) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Beki HALEVA Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventpils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventpils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞL Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İbrahim SONA Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Kürşat CESUR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Murad KARADUMAN Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Murad KARADUMAN Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ajda BASTAN Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ajda BASTAN Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ali SERİNKÖZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper KELEŞ Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Alper TULGAR 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. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bircan EYÜP	Dr. Bircan EYÜP
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Burak ÇAVUŞ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK	Dr. Duygu ALTINOLUK
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu DALASLAN	Dr. Duygu DALASLAN
Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Bilim Ve Teknoloji University (Turkey)
Dr. Elif AYAN NİZAM	Dr. Elif AYAN NİZAM
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Elif KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ	Dr. Enser YILMAZ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erden EL	Dr. Erden EL

Dr. Eyüp ZENGİN	Dr. Eyüp ZENGİN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT	Dr. Ferdi BOZKURT
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Gülsün NAKİBOĞLU	Dr. Gülsün NAKİBOĞLU
İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Teknik University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Haluk GÜNGÖR	Dr. Haluk GÜNGÖR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Huri Deniz KARCI
Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Medipol University (Turkey)
Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. İbrahim KOÇ	Dr. İbrahim KOÇ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim ÖZEN	Dr. İbrahim ÖZEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan 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. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Mehmet SARAÇ	Dr. Mehmet SARAÇ

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

Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Meryem ODABAŞI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (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. Nurcihan YÜRÜK	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Nur Gülümser İLKER
TED Üniversitesi (Türkiye)	TED University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Oğuz ERGENE
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKARCI	Dr. Orhun BÜYÜKKARCI
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
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. Recep YÜRÜMEZ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan)	Dr. Recep YÜRÜMEZ Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda TAŞ Trakya University (Turkey)
Dr. Sezin Seda ALTUN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sezin Seda ALTUN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
Dr. Tacettin TURGAY Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tacettin TURGAY Kırklareli University (Turkey)
Dr. Talha GÖKTENTÜRK Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Talha GÖKTENTÜRK Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tarık DEMİR Gazi University (Turkey)
Dr. Teymur EROL Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Teymur EROL Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Umut BAŞAR Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Umut BAŞAR Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Dr. Veli KILIÇARSLAN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Veli KILIÇARSLAN Atatürk University (Turkey)
Dr. Vildan ÖNCÜL Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vildan ÖNCÜL Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yaşar TOKAY Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf ŞEN Düzce University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege 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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS	LXVIII
EDİTÖRDEN	LXXI
EDITOR'S NOTE	LXXII
2022.28.01. Yangil, M. K. & Özdoğan, Ü.: Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu kullanır durumları / Turkish teachers' use of the EBA platform in the distance education process	1
2022.28.02. Dolunay, S. K. & Dilekçi, A.: Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında fiilimsi kullanımı / The use of verbal in the written expressions of secondary school students.....	17
2022.28.03. Dölek, O. & Demirel, A.: Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları / Turkish language teachers' views and approaches to listening skills and assessing listening	36
2022.28.04. Çelik, D. C. & Elbistanlı, N. & Boylu, E.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretime yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi / Investigation of the studies on the teaching of proverbs and idioms in teaching Turkish as a foreign language	55
2022.28.05. Varışoğlu, B. & Sevim, O.: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi / Developing a receptive language skill self-efficacy perception scale for learners of Turkish as a foreign language	72
2022.28.06. Aydın Üngör, Y.: Son dönem Çağatay Türkçesi ile yazılmış bir İslam Tarihi / An Islamic History written in late Chagatai Turkish	93
2022.28.07. Kardaş, D. & Ağın Haykır, H.: Hırvat yazar İvan Mažuranić'in "İsmail Çengic Ağa'nın Ölümü" adlı eserinde geçen Türkizmler üzerine bir araştırma / A research on Turkisms by croatian writer Ivan Mažuranić in his work "The Death of Ismail Chengic Agha"	102
2022.28.08. Dere, M.: Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun <i>Siyah Gözler</i> romanında kötücül kadın tipi / The malevolent female type in Cemil Süleyman Alyanakoğlu's novel <i>Siyah Gözler</i>	114
2022.28.09. Güven, M. & Bağçevan, İ.: Yaşar Kemal'in Yer Demir Gök Bakır romanında mekânsal gösterim / Spatial deixis in Yashar Kemal's Iron Earth Copper Sky	125
2022.28.10. Koçak, M.: "Geldi Bir Devre-i Matem Şiire": Ölümü üzerine yazılanlar çerçevesinde Muallim Nâci biyografisini yeniden düşünmek / "Geldi Bir Devre-i Matem Şiire": Reconsidering the biography of Muallim Naci within the framework of the articles written on his death.....	144
2022.28.11. Özen, İ.: Selim Sırrı Tarcan'ın hikâyeleri ve hikâyeciliği / Stories and storytelling of Selim Sırrı Tarcan.....	156
2022.28.12. Yılmaz, E.: Veba Geceleri romanında anlatıcının kurgusal işlevleri / Fictional functions of the narrator in Nights of Plauge.....	177
2022.28.13. Çayak, S. & Kocabaş, C.: Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişki / The relationship between the motivational language used by school principals and perceptions of teachers' organizational ostracism	198
2022.28.14. Elban, M. & Aslan, S.: Manevi duyarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması / The Adaptation of the spiritual sensitivity scale into Turkish: A validity and reliability study	215
2022.28.15. Yeşilyurt, Ş.: Türk Dili ve Edebiyatı formasyon öğrencilerinin liselerdeki Divan Edebiyatı derslerine yönelik görüşleri / Opinions of Turkish language and literature formation students on divan literature courses in high schools	225

- 2022.28.16. Güneş, Ö. & Türk, E.:** Mantıku't-Tayr eserine yönelik bir materyal geliştirme çalışması / A material development study for the work Mantıq-ut-Tayr 240
- 2022.28.17. Benzer, A. & Arslan, Ş.:** Dinleme türlerinin adlandırma ve sınıflama bakımından eleştirisi / A review of listening types with respect to denomination and classification254
- 2022.28.18. Binici, G.:** *Biz Bıyksızlar'dan Bayan Yanı'na:* 1980'lerden günümüze Türkiye'de Feminist karikatür / From *Biz Bıyksızlar* to *Bayan Yanı*: feminist caricature in Turkey from the 1980's to the present..... 268
- 2022.28.19. Demirtaş, M. & Koç, N. E.:** Bilgi çağının yeni trendi: Dijital istifçilik üzerine bir araştırma / New trend of the information age: A research on digital hoarding..... 290
- 2022.28.20. Bostan, A. D.:** Sinemaya Jungiyen yaklaşım: *Kırmızı* animasyonunun arketipsel analizi / Jungian approach to cinema: archetypal analysis of *Turning Red* animation..... 309
- 2022.28.21. Kara, A.:** Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet'in Hâb-nâme adlı eserinde Ehl-i Beyt sevgisi ve Kerbelâ hadisesi / In the book Hâb-nâme by Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet Ehl-i Bayt love and Karbala.....324
- 2022.28.22. Sona, İ.:** *Zâtî Dîvânı'na dair* / Poetry of Zâtî in his divan..... 340
- 2022.28.23. Mete, N.:** Klasisizm ve güneş kahramanı / Classicism and hero of the sun352
- 2022.28.24. Durkaya, H.:** Ahlaki mesnevilerde misafirlik kavramı / The concept of hospitality in moral masnavi.....369
- 2022.28.25. Atli, M. H.:** Bilgisayar sözlükçülüğü çağı ve sorunları / The age of computer dictionary and its problems.....383
- 2022.28.26. Ateş, E. & Aytekin, H.:** Küreselleşme sürecinde yaşanan dilsel ve kültürel değişimler ve topluma yönelik etkileri / Linguistic and cultural changes in the globalization process and their effects on society 398
- 2022.28.27. Demir, D.:** An evaluation of attitudes and motivation of students learning Turkish as a foreign language / Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının değerlendirilmesi 408
- 2022.28.28. Höl, D. & Kasımi, Y.:** A growing dilemma: English speaking anxiety-in-EFL classrooms: A review of research / Yabancı dil sınıflarında İngilizce konuşma kaygısı üzerine bir derleme çalışması 421
- 2022.28.29. Valizadeh, M.:** Video-accompanied vs. handout-accompanied assignments: Effects on EFL learners' descriptive paragraphs / Video destekli ve öğretimsel materyal destekli ödevler: İngilizce öğrenenlerin betimleyici paragrafları üzerindeki etkileri.....439
- 2022.28.30. Kırmızı, Ö. & Tosuncuoğlu, İ.:** Pre-Service EFL teachers reflection levels and epistemological beliefs / İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin yansıtma seviyeleri ve epistemolojik inanışları.....446
- 2022.28.31. Yaş, E.:** Dilbilimsel ve toplumdilbilimsel perspektiften cinsiyet / Gender from the linguistic and sociolinguistic perspective469
- 2022.28.32. Bakşi Yalçın, O. & Komut Bakıncı, S.:** Secrecy and disclosure in *Angels in America* and *How to Get Away with Murder* / *Angels in America* ve *How to Get Away with Murder* başlıklı eserlerde gizlilik ve ifşaat..... 483
- 2022.28.33. Yıldız, N.** A lady philosophy or a concealed wife of Bath: Geoffrey Chaucer's Prudence in *the Tale of Melibee* / Leydi Felsefe mi yoksa gizli bir Bath'lı Kadın mı: Geoffrey Chaucer'ın *Melibee'nin Hikâyesi*'ndeki Prudence karakteri..... 498

- 2022.28.34. Çimen, R. & Ünlü Çimen, E.:** “That’s a grand story:” Reading J. M. Synge’s *The Playboy of the Western World* as a postnational allegory / “Bu büyük bir hikâye:” J. M. Synge’in *The Playboy of the Western World* oyununu ulusötesi alegorisi olarak okumak..... 508
- 2022.28.35. Baştan, A.:** Kristevan intertextuality between *Waiting for Godot* and *The Pillowman* / *Godot’yu Beklerken* ile *Yastık Adam* oyunları arasındaki Kristevacı metinlerarasılık522
- 2022.28.36. Öztürk, Y. & Baykan, A.:** Negotiating cultural identity among gay men in Turkey: From belonging to becoming Strangers, to the diaspora of global gay / Türkiye’deki gay erkeklerin kültürel kimlik müzakeresi: Aitlikten yabancılaşmaya ve küresel gay diasporasına geçiş532
- 2022.28.37. Yılmaz, Ö.:** A masculinist look at Meredith’s *One of Our Conquerors*: Hegemonic, ethical and religious masculinity norms as determinant factors in the formation of male anxiety / Meredith’in *One of Our Conquerors* eserine maskülinist bir bakış: eril anksiyete oluşumunda hegemonik, etik ve dini normların rolü549
- 2022.28.38. Işık, S.:** Subversion of traditional family structure in *the Fifth Child* / *Beşinci Çocuk* adlı romanda geleneksel aile yapısının alt üst edilmesi.....559
- 2022.28.39. Öztürk, A.:** Semantic access during Turkish and English visual word processing in translation students: A case of semantic Simon paradigm / Çeviri öğrencileri Türkçe ve İngilizce kelimeleri görsel olarak algılamak ortaya çıkan semantik erişim: Semantik Simon yaklaşımı.....570
- 2022.28.40. Köroğlu, N.:** The Rest is ‘not’ Silence: Rereading Margaret Atwood’s *The Penelopiad* as a Counterwriting Practice / Geriye Kalan Sessizlik ‘değil’ : Margaret Atwood’un *Penelope* adlı eserini bir Karşı-Yazın Pratiği Olarak Yeniden Okumak..... 580
- 2022.28.41. Eren Soysal, E.:** Kültürü çevirmek: Fettâne Hâcc Seyyid Cevâdî’nin *Bâmdâd-ı Humâr* romanının *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* adlı çevirisi / Translating culture: Translation of *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* as Drunkard Morning novel by Fettâne Hacc Seyyid Cevâdî.....590
- 2022.28.42. Kocabıyık, H. S.:** Jean Paul Vinay ile Jean Darbelnet, Peter Newmark, Anthony Pym ve Gideon Toury’nin kuramları ışığında Necib Mahfuz’un “Başkan’ın Öldürüldüğü Gün” adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirisinin analizi / The Analysis of the Turkish translation of the figurative language in the novel “The Day The Leader Was Killed” by Nejjib Mahfouz within the ambit of theories coined by Vinay and Darbelnet, Newmark, Pym and Toury 610
- 2022.28.43. Albiz, Ü.:** Çoğuldizgeye göre postmodern yazının oluşumunda çevirinin rolü: Patrick Süskind’in postmodern eseri “Koku”nun dizgeye katkısı / The role of translation in the formation of postmodern translation according to the polysystem theory: the contribution of Patrick Süskind’s postmodern work “Perfume” to the system..... 630
- 2022.28.44. Bayraktar, S.:** Kürk Mantolu Madonna adlı romanda toplumsal yaşamda yer edinen kültürel öğelerin kaynak metin ve erek metindeki yansımalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi / A comparative analysis of the reflections of cultural elements in social life in the novel *Madonna with a Fur Coat* in both the Source Text and the Target Text..... 647
- 2022.28.45. Özcan, L.:** Kaynak odaklılığı yeniden okumak Antoine Berman ve çeviri anlayışı / Re-read source-oriented approach in translation, Antoine Berman and his perspective659
- 2022.28.T1-Yeğin, F. Y.:** Kitap inceleme: Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi.. 675
- 2022.28.T2-Yılmaz, Y.:** CD Review:César Franck (1822-1890): Prelude, Chorale and Fugue 680



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 28. 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.

2022.29. sayı (21 Ağustos) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Temmuz 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 2022.28 (Haziran/June) 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 28th 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 Augudt**) numbered **2022.29** has started. The deadline for submission is **21 July 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 2022.28 (Haziran/June)**, 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 - İSTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

01. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu kullanım durumları

Muharrem Kürşad YANGİL¹

Ümmügülsüm ÖZDOĞAN²

APA: Yangil, M. K. & Özdoğan, Ü. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu kullanım durumları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 1-16. DOI: 10.29000/rumelide.1132502.

Öz

Yakın tarihte ortaya çıkan Covid-19 salgını, tüm dünyada sağlık sistemi başta olmak üzere ekonomik, sosyal ve toplumsal faktörler bakımından öngörülemedik değişimlere neden olmuştur. Salgın şartları ekseninde sokağa çıkma yasaklarının başlamasıyla bahsi geçen öngörülemedik değişimlerin yaşandığı alanlardan biri de eğitim sistemidir. Belirtilen sebeple gerçekleştirilemeyen yüz yüze eğitim sonucunda dünya genelinde milyonlarca kişi açık ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim görmeye başlamıştır. Ülkemizde de tüm öğretim kademelerinde yüz yüze eğitime bir süre ara verilmiş ve tüm öğrenciler için uzaktan eğitim olanakları tercih edilmiştir. Bu olanaklar içerisinde Türkiye, EBA isimli eğitim platformunu uzaktan eğitim sürecinde etkin olarak kullanmaya başlamıştır. Yaşanan bu süreçte EBA platformunun Türkçe eğitiminde ve bu bağlamda dört temel dil becerisinin aktarımında ne kadar etkili olduğu sorusu akıllara gelmektedir. Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisi üzerinden EBA platformunu kullanım durumlarını belirlemektir. Bu bağlamda çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeliyle desenlenmiştir. Çalışma grubunu, rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 93 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Google Forms aracılığıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin EBA Platformunu Kullanım Durumları” anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA platformunu okuma becerisi açısından etkin kullandığı ancak gönderdikleri çalışmaların konuşma, yazma ve dinleme/izleme becerilerinde işlevsel olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde EBA platformunun Türkçe eğitiminde kullanımı ile ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitim, uzaktan eğitim, Türkçe eğitimi, EBA, Türkçe öğretmenleri

Turkish teachers' use of the EBA platform in the distance education process

Abstract

The recent outbreak of Covid-19 has caused unpredictable changes in terms of economic, social and societal factors, especially in the health system all over the world. One of the areas where the unforeseen changes mentioned with the start of the curfews on the axis of the epidemic conditions are experienced is the education system. Among these opportunities, Turkey has started to use the education platform called EBA effectively in the distance education process. In this process, the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kütahya, Türkiye), mkursad.yangil@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8110-7325 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132502]

² YL Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kütahya, Türkiye), glsmozdogan123@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7502-8655

question of how effective the EBA platform is in Turkish education and in this context in the transfer of four basic language skills comes to mind. The aim of the research is to determine the use of the EBA platform on the four basic language skills of Turkish teachers in the distance education process. In this context, the study was designed with the scanning (survey) model, one of the quantitative research methods. The study group consists of 93 Turkish teachers selected by random sampling method. The data were collected through the "EBA Platform Usage Cases of Turkish Teachers in the Distance Education Process" questionnaire developed by the researchers via Google Forms. As a result of the research; It was determined that Turkish teachers used the EBA platform effectively in terms of reading skills in the distance education process, but they thought that the studies they sent were not functional in speaking, writing and listening/watching skills. As a result of the findings, various suggestions were presented regarding the use of the EBA platform in Turkish education.

Keywords: Education, distance learning, Turkish education, EBA, Turkish teachers

1. Giriş

Eğitim, insanlığın varoluşu ile paralel şekilde doğan ve gelişen bir süreç olarak tanımlanabilir. Günümüzde de uygulama biçimleri çeşitlilik gösterse de her toplumda gerçekleşen bir eylemdir. İnsanoğlu bir yandan içinde yaşadığı doğa ile mücadele ederken öte yandan bu çabasında başarıya ulaşmak için zorunlu bir iş birliği içine girmiştir (Ersöz, Aydoğan ve İskender, 2009). Doğa ile yaptığımız bu iş birliği öngörülemeyen olaylarla kesintiye uğramaktadır. 2019 senesinde ortaya çıkan ve dünya genelinde etkili olan Covid-19 salgını bu duruma örnektir. Salgın sonucunda etkilenen sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Salgının etkisiyle yüz yüze eğitim belli bir süre için yapılamaz hale gelmiştir. Eğitimin önemi, gerekliliği ve sürekliliğinin vazgeçilmez olduğu düşünüldüğünde bazı ülkeler uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmıştır. İlk uygulaması 1728 yılında posta yolu ile yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde telekonferans ve internet uygulamalarıyla daha nitelikli biçimde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ifade edilen uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrenciler, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmektedir (İşman, 2008).

Uşun (2006) uzaktan eğitimi; kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi gibi yönlerden "bireysellik, esneklik ve bağımsızlık" imkânı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak açıklamaktadır.

Günümüzde Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamaları birçok üniversite, kamu kurumu ve özel sektör tarafından kullanılmaktadır. Mevcut yükseköğretim kurumlarının %80'e yakını uzaktan eğitim uygulamalarıyla sertifika, ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimi vermekte, eğitimlerini ise basılı materyaller, radyo-televizyon programları, bilgisayar destekli ve yüz yüze eğitimler kullanarak yürütmektedir (Akyürek, 2020). İfade edilen durumdan hareketle dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin uzaktan yapıldığı süreç 21. yüzyıla kadar genellikle destekleyici bir yöntem olarak kullanılmış ancak salgının etkili olduğu süreç içerisinde eğitimin öznesi haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim çalışmaları kuşkusuz öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini yeniden değerlendirmelerini gerektirmiştir. Tüm öğretmenler uzaktan eğitim çerçevesinde kendilerini sisteme

adapte etmelerinin yanında ¼đrencilerini de sistem ¼zerinden g¼d¼lemek ve onları yeni bir sisteme sağlıklı bir şekilde entegre etmek zorunda kalmışlardır. Bu durum derslerin işlenmesi açısından da birtakım yeni uygulamaları, y¼ntem ve teknikleri gerekli kılmıştır. Bu bağlamda T¼rkçe ¼đretimi ¼zelinde şunlar s¼ylenebilir: T¼rkçe ¼đretimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine y¼nelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ¼đrenme becerileri ile dil bilgisinin harmanlanması sonucu oluşur. Bahsi geçen ¼đrenme alanları birbiriyle etkileşim h¼linde olduğundan bir b¼t¼nl¼k içinde ele alınmalıdır (MEB, 2006). Bu hedeflerin uzaktan eğitim s¼recinde de ¼đrenciye kazandırılması ¼nem arz etmiştir. Pandemi s¼reci, d¼rt temel dil becerisinin uzaktan eğitimle aktarımı konusunda ise tecr¼be kazanılmasına olanak sağlamıştır.

T¼rkiye’de uzaktan eğitim ¼ncesinde ve s¼recinde birkaç platform kurulmuş ayrıca bu platformlar ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Bu platformlardan biri de MEB tarafından kurulan Eğitsel E-içeriğin Sağlanması ve Y¼netilmesi Bileşeni kapsamındaki Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformudur (¼zbay, 2015). Uzaktan eğitim s¼relerinde T¼rkçe dersi ile ilgili kullanılan araçlar ¼zerinde yapılan bir araştırmada EBA platformunun ¼n plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Fidan, Sariaslan ve Yılmaz, 2022).

EBA platformunun da T¼rkiye’deki uzaktan eğitim s¼recinde ¼stlendiđi rol k¼¼msenmeyecek derecededir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde T¼rkçe eğitimi adına çeşitli uygulamalar, araçlar-gereer gibi sıralanan birçok ¼ge değerlendirilmeye alınmaktadır. şu an uygulanan ve gelecekte uygulanacak olan T¼rkçe eğitimi ve dil ¼đretimi stratejilerinin belirlenebilmesi için bu uzaktan eğitim s¼recinin iyi incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile uzaktan eğitim s¼recinde T¼rkçe ¼đretmenlerinin EBA platformunu kullanım durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Konuya ilişkin alt problemler şu şekildedir:

1. T¼rkçe ¼đretmenlerinin uzaktan eğitim s¼reci sırasında EBA ¼zerinden paylaştığı çalışmalar genellikle hangi d¼rt temel dil becerisi kazanımı ile ilgilidir?
2. T¼rkçe ¼đretmenlerinin uzaktan eğitim s¼recinde EBA ¼zerinden paylaştığı çalışmalar hangi d¼rt temel dil becerisi kazanımlarında yetersiz kalmıştır?
3. T¼rkçe ¼đretmenlerinin uzaktan eğitim s¼recinde paylaştığı çalışmalar hangi dosya t¼r¼ne/t¼rlerine aittir?
4. T¼rkçe ¼đretmenleri uzaktan eğitim s¼recinde sayfalarında hangi t¼r g¼nderiler paylaşmıştır?
5. T¼rkçe ¼đretmenleri sadece EBA’da bulunan belgeleri mi kullanmıştır yoksa EBA platformuna belge y¼kleyerek ¼đrencilerle paylaşmış mıdır?
6. T¼rkçe ¼đretmenleri uzaktan eğitim s¼recinde hangi sıklıkta çalışma g¼ndermiřtir?
7. T¼rkçe ¼đretmenleri uzaktan eğitim s¼recinde çalışmaları ¼đrencilere hangi amaçla g¼ndermiřtir?
8. T¼rkçe ¼đretmenleri uzaktan eğitim s¼recinde g¼nderdiđi çalışmalar ile ilgili ¼đrencilere d¼n¼t vermiş midir?

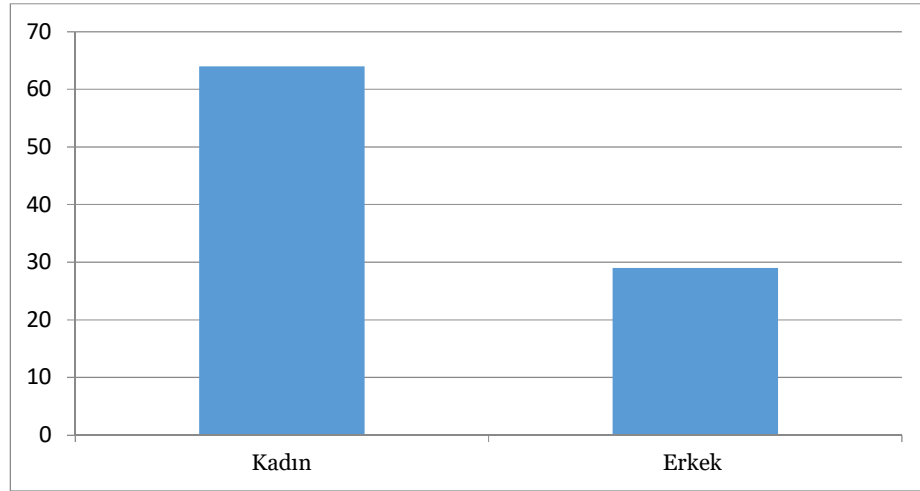
2. Yöntem

2.1 Araştırma modeli

Bu çalışmada geçmişte veya hâlen var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya konu olan nesne, birey veya olay kendi koşulları doğrultusunda olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tarama modelinde araştırmayı yürüten yazılı belge, istatistikler, görüntü ve ses kayıtları, resimler gibi çeşitli kayıtlar aracılığıyla elde ettiği verileri sistematik olarak bütünleştirerek yorumlayabilmektedir (Karasar, 2020).

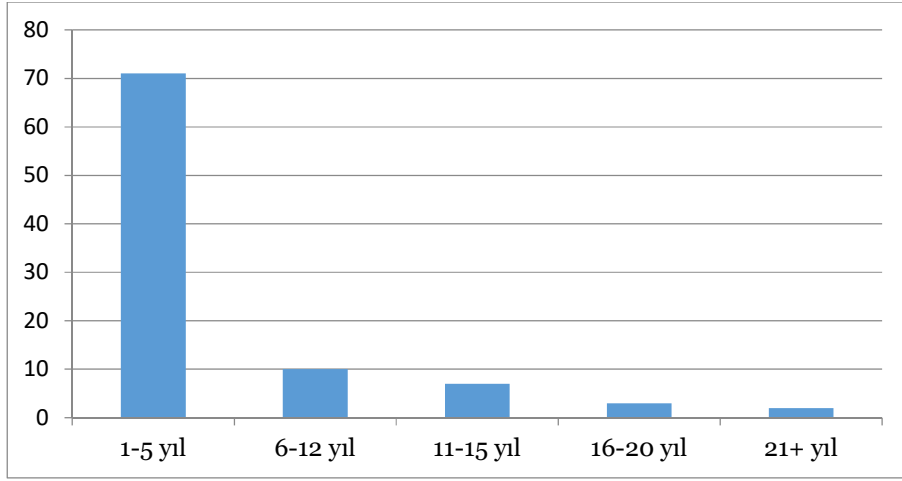
2.2 Çalışma grubu

Çalışma grubu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev alan Türkçe öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Bu belirleme basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Seçim rastgele süreç yardımıyla yapılır. Basit rastgele örneklemede evrendeki her bir parça veya kişi aynı şansa sahiptir böylece ön yargı, seçimin yapısından dolayı tamamen ortadan kaldırılmış olur (Arıkan, 2013). Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi tarafsız bir seçim yapılmak istenmesidir. Bu sayede her unsur kasıt olmadan seçilebilmiştir.



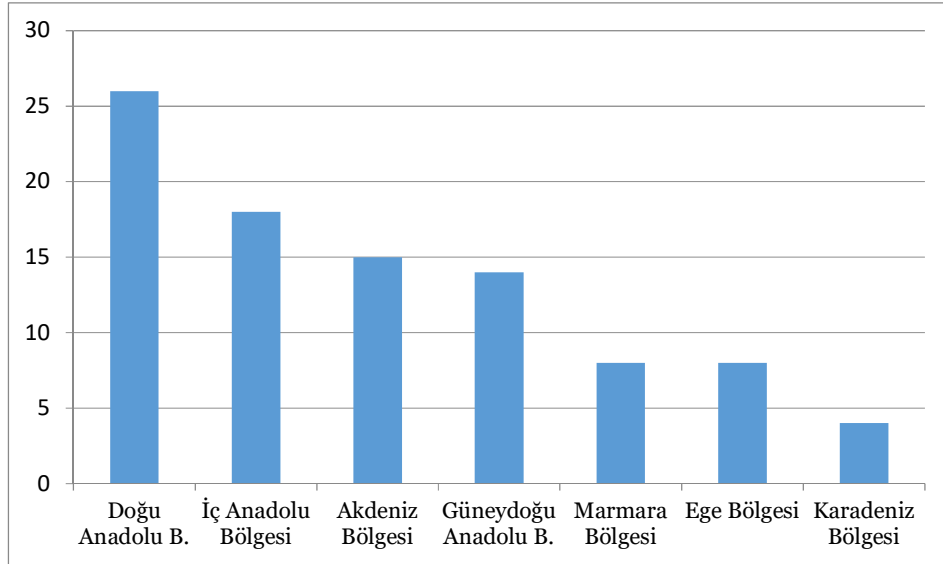
Grafik 1: Katılımcıların Cinsiyet Açısından Dağılımı

Grafik 1'de katılımcıların cinsiyet açısından dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların 64 (%68,8)'ü kadın, 29 (%31,2)'ü erkek olup anketi toplam 93 Türkçe öğretmeni cevaplamıştır.



Grafik 2: Katılımcıların Kıdem Açısından Dağılımı

Grafik 2’de katılımcıların kıdem açısından dağılımları gösterilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptığı süre yani kıdemleri incelendiğinde 1 ile 5 yıl arası %76,3, 6 ile 10 yıl arası %10,8, 11 ile 15 yıl arası %7,5, 16 ile 20 yıl arası %3,2 ve 21 yıl ve üzeri görev yapanlar ise %2,2’dir.



Grafik 3: Katılımcıların Görev Yaptığı Bölge Açısından Dağılımı

Grafik 3’te katılımcıların görev yaptıkları bölgelere göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre, katılımcıların %28’i Doğu Anadolu Bölgesi’nde, %19,4’ü İç Anadolu Bölgesi’nde, %16,1’i Akdeniz Bölgesi’nde, %15,1’i Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, %8,6’sı Marmara Bölgesi’nde, %8,6’sı Ege Bölgesi’nde ve %4,3’ü Karadeniz Bölgesi’nde görev yapmaktadır.

2.3 Veri toplama aracı

Veriler, Google Forms aracılığıyla hazırlanan “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin EBA Platformunu Kullanım Durumları” anketi ile toplanmıştır. Anket içerisinde kişisel bilgiler istenmemiş

ve anketin açıklama bölümünde katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Yazarlar tarafından literatür taraması yapılarak anket soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan anketin güvenilirliği açısından 15 kişilik bir öğretmen grubuna test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi için güvenilirlik hesabında ölçme aracının süre bakımından ne kadar süre aralıklarla dağıtılması önemli bir sorudur. Soruya verilecek cevap genel bir kural olarak, ne cevaplayıcılarda bir değişme meydana gelecek kadar uzun, ne de cevaplayıcıların soruları hatırlamasına etki edecek kadar kısa olmalıdır (Tavşancıl, 2006: 19). Gruba belirlenen sorular dağıtılarak anket cevapları alınmıştır. İlk cevapların alınmasından sonra aynı anket 3 hafta sonra tekrar aynı örnekleme dağıtılmıştır. Verilen cevaplar karşılaştırıldığında korelasyon 0,93 ile oldukça uyumlu bulunmuştur. Anketin geçerliliği için ise alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak anket tamamlanmış ve katılımcılarla paylaşılmıştır. Salgın şartları sebebiyle anketin çalışma grubuna ulaştırılmasında sanal bir yol izlenmiştir.

2.4 Verilerin analizi

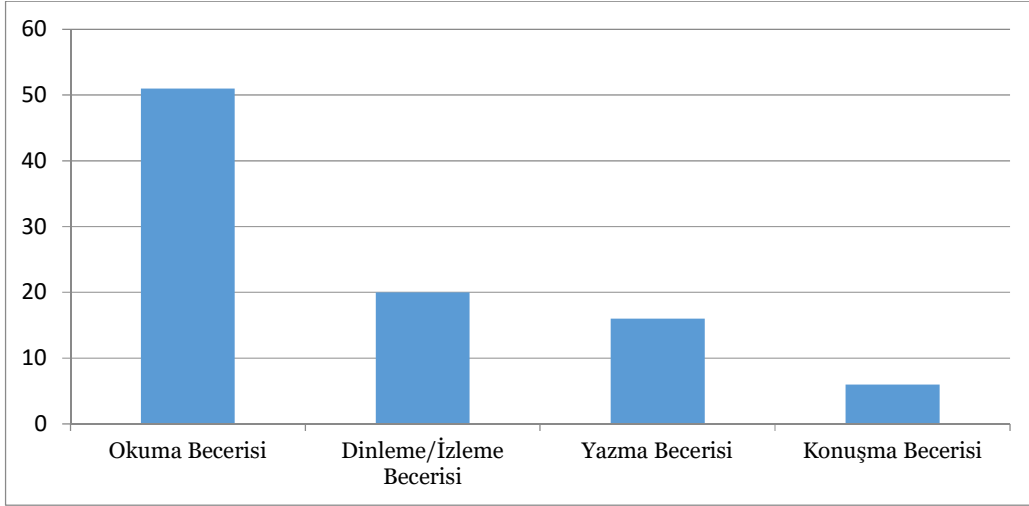
Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeliyle analiz edilmiştir. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçeğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden görüş nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır; bu çalışmada gerçekler ile duygular birbirinden ayrılmış ve genelleme yapmak, tahminde bulunmak, nedensellik ilişkisini açıklamak amacı güdülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığı ile ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırma da tarama yöntemi ile ilgili sıralanan özellikler şeklinde analiz edilmiş ve sonuçlandırılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ele alınmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu kullanım durumlarının tespiti için Türkçe öğretmenlerine sorulan sorular tablolar halinde gösterilmiş ve tablolardan elde edilen frekans değerleri incelenerek açıklanmıştır.

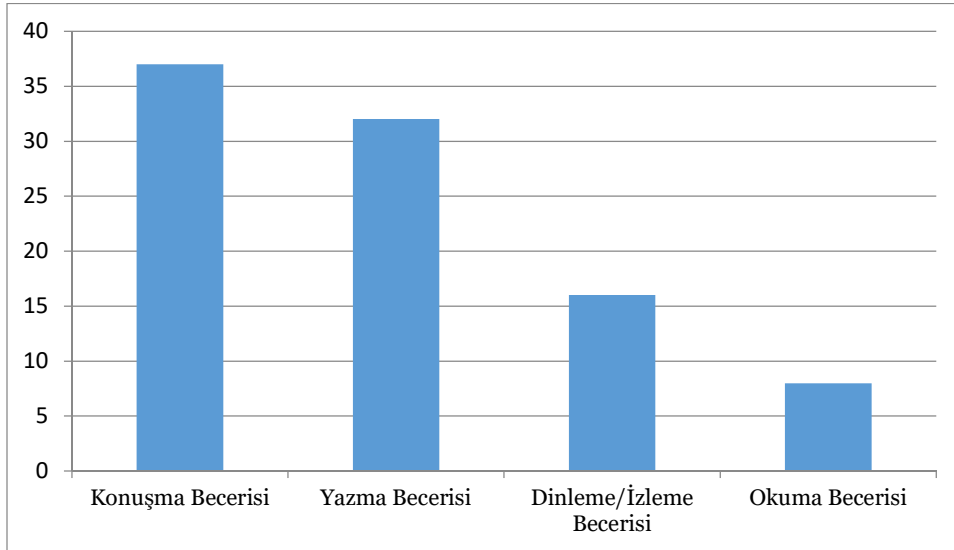
3.1 “T¼rkçe ¼đretmenlerinin uzaktan eğitim s¼recinde EBA ¼zerinden paylaştığı çalışmaların ilgili olduğu beceri hangisidir?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 4: T¼rkçe ¼đretmenlerinin Uzaktan Eğitim s¼recinde EBA ¼zerinden Paylaştığı alışmaların İlgili Olduğu Beceri Hangisidir?

Grafik 4’te T¼rkçe ¼đretmenlerinin EBA ¼zerinden paylaştığıkları çalışmaların d¼rt temel dil becerilerine g¼re dağılımları g¼sterilmektedir. Alınan cevaplar ışığında ulaşılan bulgulara g¼re T¼rkçe ¼đretmenlerinin daha çok okuma becerisi (f_{51} , %54,8) ve dinleme/izleme becerisi (f_{20} , %21,5) ile ilgili çalışmalara yoğunlaştığı g¼r¼lmektedir. Yazma becerisi ise (f_{16} , %17,2) ile ilgili çalışmalar ¼¼nc¼ sırada yer alırken konuşma becerisi ile ilgili çalışmalar (f_6 , %6,5) son sırada yer almıştır. Okuma becerisi ile diğer ¼ beceri arasında g¼zle g¼r¼l¼r bir fark olduğu belirlenmiştir.

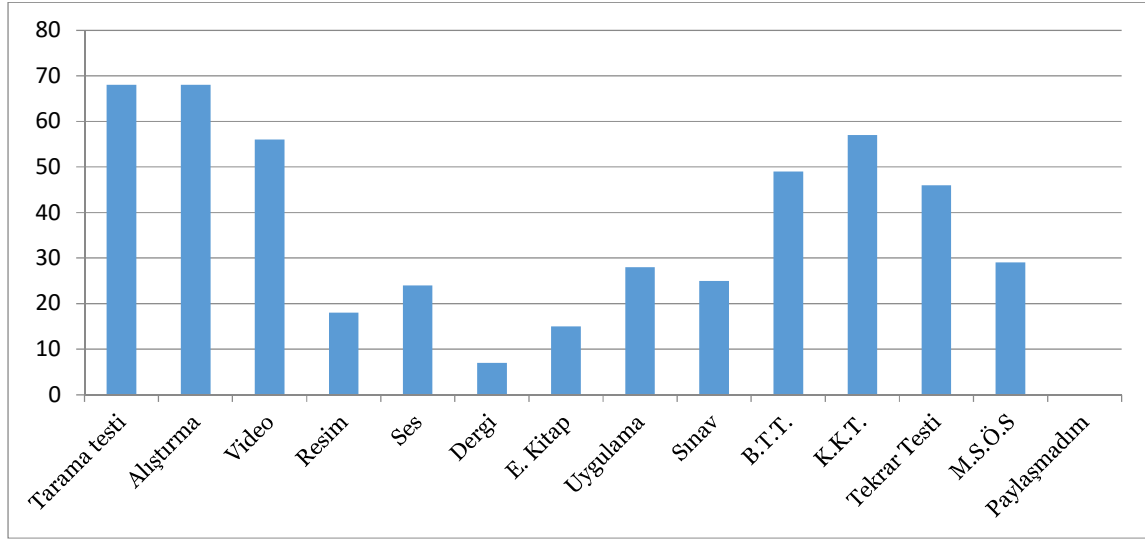
3.2 “T¼rkçe ¼đretmenlerinin uzaktan eğitim s¼recinde EBA ¼zerinden paylaştığı çalışmaların yetersiz kaldığı beceri hangisidir?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 5: Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Üzerinden Paylaştığı Çalışmaların Yetersiz Kaldığı Beceri Hangisidir?

Grafik 5'te Türkçe öğretmenlerinin EBA üzerinden paylaştıkları çalışmaların dört temel dil becerisi açısından yetersizlik durumlarına ilişkin görüşleri gösterilmiştir. Buna göre, Türkçe öğretmenleri yoğun olarak konuşma becerisi (f_{37} , %39,8) ve yazma becerisi (f_{32} , %34,4) ile ilgili çalışmaların yetersiz kaldığını düşünmektedir. Araştırma kapsamında dinleme/izleme becerisi (f_{16} , %17,2) ile ilgili çalışmalar üçüncü sırada yer alırken okuma becerisi ile ilgili çalışmalar (f_{8} , %8,6) son sırada yer almıştır.

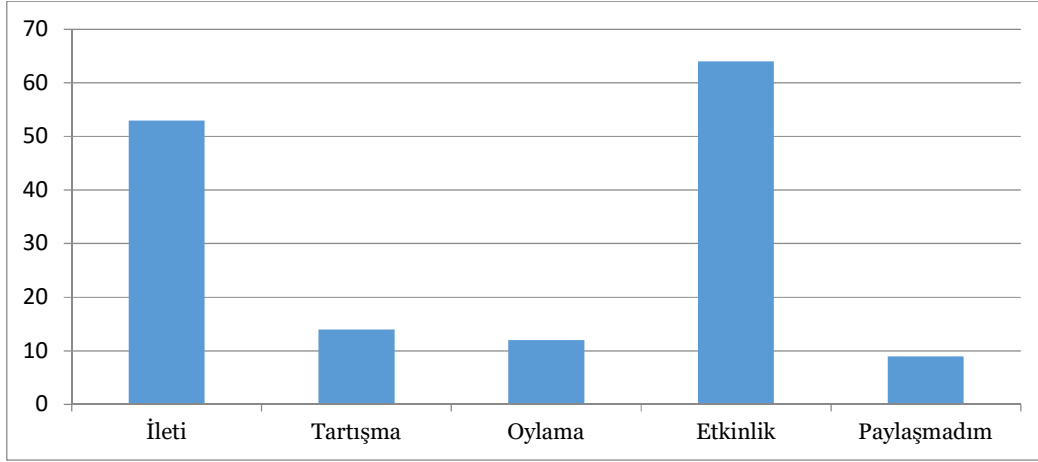
3.3 “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde paylaştığı çalışma türleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 6: Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Paylaştığı Çalışma Türleri Nelerdir?

Grafik 6'da Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde paylaştığı çalışma türleri gösterilmiştir. Buna göre, öğretmenler en çok (f_{68} , %16,1) tarama testi ve alıştırma çalışmaları göndermiştir. Bu çalışmaları kazanım kavrama testi (f_{57} , %13,5), video (f_{56} , %13,2), beceri temelli test (f_{49} , %11,6), tekrar testi (f_{46} , %10,9), merkezi sınav örnek soruları (f_{29} , %6,8), uygulama (f_{28} , %6,6), sınav (f_{25} , %5,9), ses dosyası (f_{24} , %5,6) ve resim dosyası (f_{18} , %4,2) takip etmektedir. En az gönderilen çalışma türleri etkileşimli kitap (f_{15} , %3,5) ve dergi (f_{7} , %1,6) olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin hepsi en az bir çalışma türünü kullanmış ve öğrencilerine göndermiştir.

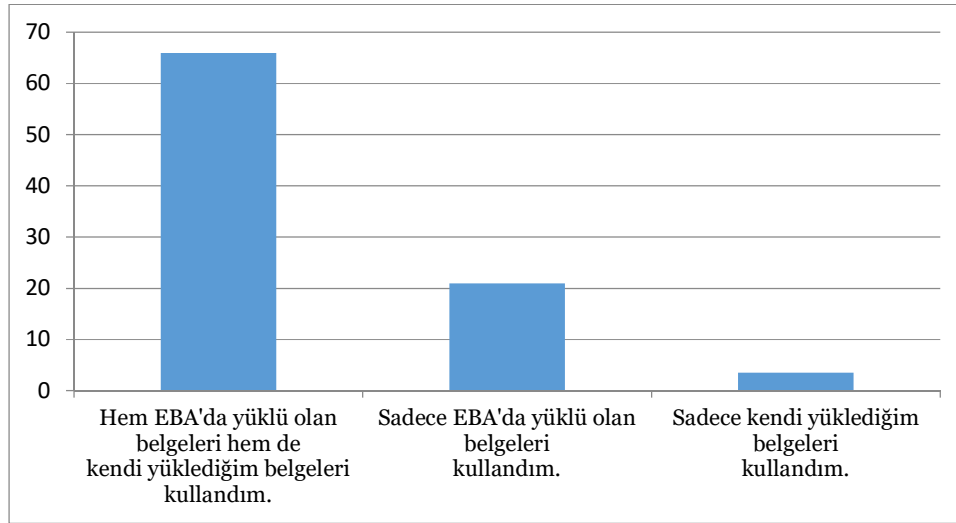
3.4 “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde paylaştıkları gönderilerin türü nedir?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 7: Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Paylaştıkları Gönderilerin Türü Nedir?

Grafik 7’de Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde paylaştıkları gönderilerin türü gösterilmektedir. Buna göre, gönderi türlerinden etkinlik (f64, %68,8) ve ileti (f53, %57) türü daha çok paylaşılmıştır. Sonrasında tartışma (f14, %15,1) ve oylama (f12, %12,9) türündeki gönderiler gelmektedir. Gönderi paylaşmayan Türkçe öğretmenleri ise (f9, %9,7) oranındadır.

3.5 “Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim süresince hangi tür belgeleri kullanmıştır?” sorusuna ilişkin bulgular

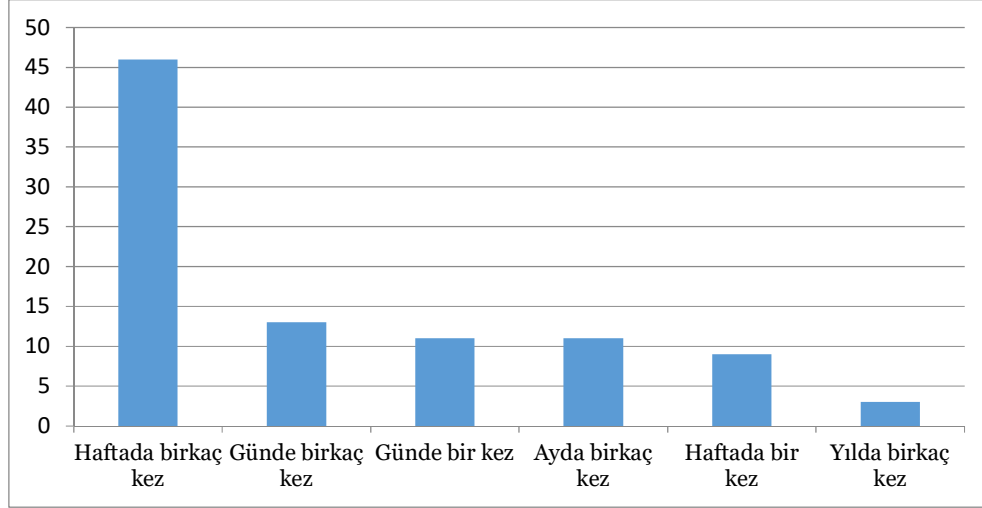


Grafik 8: Türkçe Öğretmenleri Uzaktan Eğitim Süresince Hangi Tür Belgeleri Kullanmıştır?

Grafik 8’de Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince hangi tür belgeleri kullandıkları gösterilmektedir. Buna göre, genel olarak hem EBA’da yüklü belgeleri hem de kendi yükledikleri belgeleri (f66, %71) kullanmışlardır. Sonrasında sadece EBA’da yüklü belgelerin kullanımını (f21, %22,6)

ile üçüncü sırada yer alırken sadece kendilerinin yüklediği belgelerin kullanımı (f6, % 6,5) son sırada yer almaktadır.

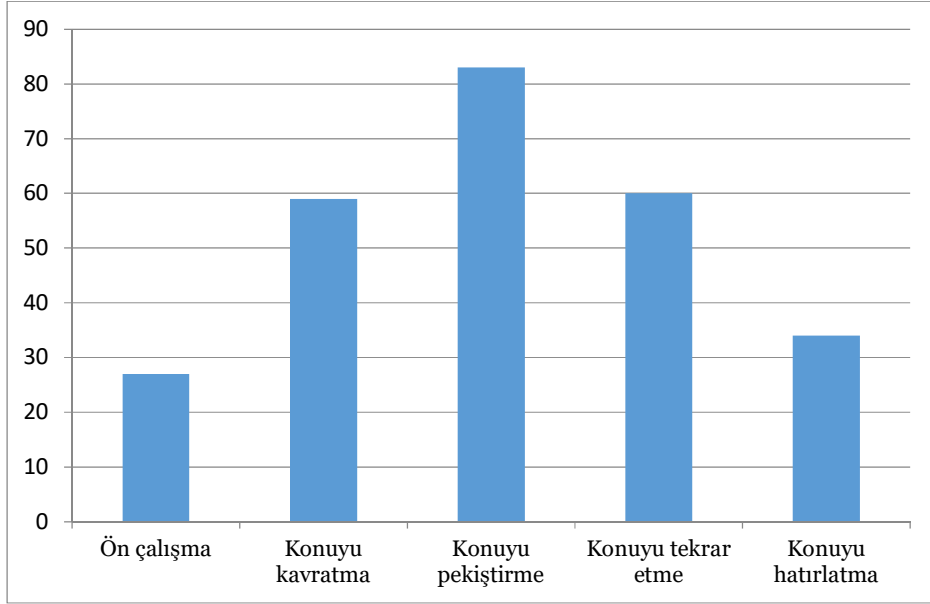
3.6 “Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde hangi sıklıkta çalışma göndermişlerdir?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 9: Türkçe Öğretmenleri Uzaktan eğitim sürecinde hangi sıklıkta çalışma göndermişlerdir?

Grafik 9’da Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim süresince hangi sıklıkta çalışma gönderdikleri gösterilmektedir. Buna göre, öğretmenler genellikle haftada birkaç kez (f46, %49,5) çalışma göndermişlerdir. Bu cevapları günde birkaç kez (f13, %14), günde bir kez (f11, %11,8), ayda birkaç kez (f11, %11,8) ve haftada bir kez (f9, %9,7) takip etmektedir. Yılda birkaç kez çalışma gönderenlerin oranı ise (f3,%3,3) ile son sırada yer almaktadır.

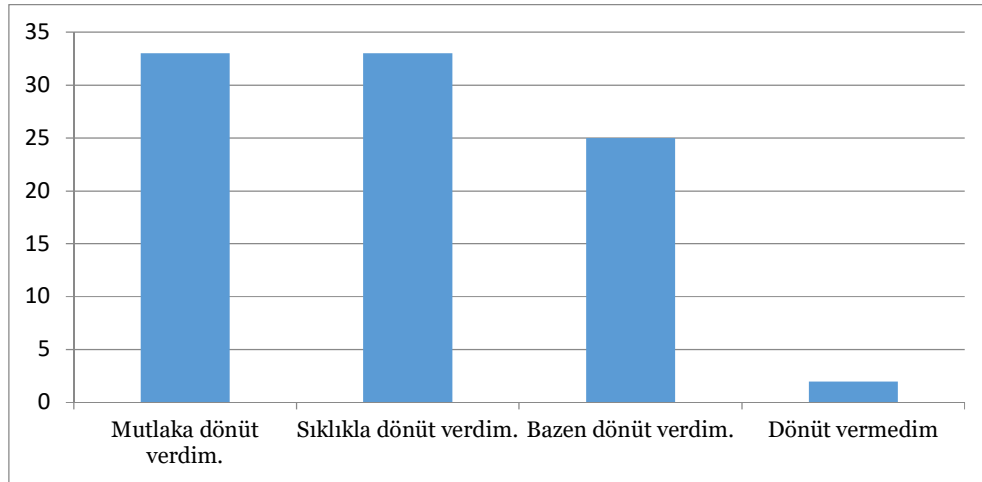
3.7 “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere gönderdiğiniz çalışmaları hangi amaçla gönderdiniz?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 10: Türkçe Öğretmenleri Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilere Çalışmaları Hangi Amaçla Göndermiştir?

Grafik 10’da Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere gönderdikleri çalışmaların hangi amaçla gönderildiğine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Buna göre, öğretmenler genellikle çalışmalarını konuyu pekiştirmek ($f83$, %89,2) amacıyla göndermişlerdir. Bunu konuyu tekrar etme ($f60$, %64,5) ve konuyu kavratma ($f59$, %63,4) amacı takip etmektedir. Konuyu hatırlatma ($f34$, %36,6) ve ön çalışma ($f27$, %29) ile ilgili gönderiler son sırada yer almaktadır.

3.8 “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gönderdiği çalışmalar ile ilgili öğrencilere dönüt verme durumu nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular



Grafik 11: Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Gönderdiği Çalışmalar İle İlgili Öğrencilere Dönüt Verme Durumu Nasıldır?

Grafik 11'de Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde gönderdikleri çalışmalar ili ilgili olarak öğrencilere dönüt verme durumlarına ilişkin bulgular gösterilmektedir. Buna göre, öğretmenler genellikle mutlaka dönüt verdim (f_{33} , %35,5) ve sıklıkla dönüt verdim (f_{33} , %35,5) görüşünü bildirmişlerdir. Bunu bazen dönüt verdim (f_{25} , %26,9) seçeneği takip etmektedir. Dönüt vermeyen öğretmen oranı ise (f_2 , %2,2)'de kalmıştır.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yapılan araştırma kapsamında eğitimin uzaktan uygulandığı süreçte Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisi üzerinden EBA platformunu kullanım durumları belirlenmiştir. Katılımcıların EBA üzerinden gönderdiği çalışmaların diğer becerilere kıyasla okuma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme/izleme ve yazma becerisi ile ilgili çalışmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Konuşma becerisine yönelik çalışmaların nadiren (f_6 , %6,5) kullanıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak EBA üzerinde okuma becerisine yönelik çalışmalar dışındaki diğer temel dil beceri geliştirme çalışmalarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Hamzadayı ve Dölek (2017), Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerine eşit derecede önem verdiğini bulgulamışlardır. Ancak bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA platformu üzerinde daha çok okuma becerisi ile ilgili paylaşımlar yaptığı görülmektedir

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden paylaştığı çalışmaların hangi beceri alanında yetersiz kaldığı problemine yönelik veriler toplanmıştır. Bu veriler sonucunda EBA platformunun özellikle konuşma becerisine, devamında ise yazma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik çalışmalarda eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri cevaplar da ilk problemin sonucunu desteklemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtildiği gibi Türkçe dersi öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini kazanmaları, bu becerileri kullanarak istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde işlenmelidir. Bahsi geçen üç temel dil becerisinde eksik kalınması Türkçe dersi kazanımlarından birçoğunun öğrenciye aktarımı doğrultusunda eksiklik doğuracaktır.

Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde mutlaka EBA üzerinden çalışma paylaştıkları görüşünü dile getirmişlerdir. Bu durum EBA platformunun Türkçe öğretmenleri tarafından etkili kullanıldığı sonucunu vermektedir. Bunun yanı sıra kullanılan çalışma türleri farklılık göstermektedir. En çok tarama testi ve alıştırma kullanılırken dergi ve etkileşimli kitap türleri diğer türler arasında geride kalmıştır. Paylaşılan çalışma ve gönderilerde ise öğretmenler genel olarak hem EBA platformunda mevcut olan hem de kendi yükledikleri belgeleri kullanarak çeşitlilik oluşturmuşlardır.

Türkçe öğretmenleri EBA platformunun gönderi imkânını %90,3 oranında kullanmışlardır. Bununla birlikte etkinlik ve ileti paylaşımı yoğun olarak kullanılmıştır. EBA platformundaki gönderi türlerinden tartışma ve oylama seçeneği daha az tercih edilmiştir. Mevcut çalışmada ulaşılan verilere göre EBA platformunun öğrenciye ulaşılması aşamasında etkili olduğu belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin %49,5'i haftada birkaç kez çalışma paylaşmışlardır. Bu sonucu günde birkaç kez çalışma paylaşan katılımcılar takip etmektedir. Bulgular ışığında, öğretmenlerin EBA'da yapılan paylaşımların öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğuna inandıklarını gösterir. Bu durumda EBA platformunun öğrenciye ulaşma amacıyla katılımcılar tarafından sık kullanıldığı söylenebilir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde gönderilen çalışmalar genellikle konuyu pekiştirme amacı gütmektedir. Pekiştirme, davranışın tekrar edilme sıklığını artırma işlemidir. Öğrenme kuramcılarının çoğu öğrenmenin pekiştirme ile birlikte olması hâlinde etkili olacağı görüşünü savunmaktadır (Erişen, 1997). Bu sebeple EBA platformunun bahsi geçen konuda kullanılması faydalı olacaktır. Konuyu kavratma ve konuyu tekrar etme noktasında paylaşılan gönderilerin oranı %50'den fazla olduğu belirtildiğinden ortalama düzeyde kaldığı söylenebilir ancak konuyu hatırlatma ve ön çalışma ile ilgili gönderiler yetersiz kalmıştır. Kavrama ve kavratma, anlama, anlamaklık, algılama ve algılanmasını sağlama; ön çalışma, ise bir çalışmaya başlayabilmek için yapılması gereken hazırlık anlamına gelmektedir (TDK, 2022). Tanımlarından da hareketle öneminin azımsanamayacağı anlaşılan bu unsurların geride kaldığı belirlenmiştir.

Dönüt ve düzeltme, eğitimin daha nitelikli olmasında ve hedefe ulaşma sürecinde önemli bir rol oynar. Ayrıca dönüt, bir davranışın sonucu ile ilgili bilgiendirme süreci olarak tanımlanabilir (Reece ve Walker, 1993). Uzaktan eğitim sürecinde de EBA üzerinden öğrencilerle paylaşılan gönderi ve çalışmalar için dönüt vermek önem arz etmektedir. Katılımcıların %70,1'i mutlaka ve sıklıkla dönüt verdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte dönüt vermeyen öğretmen sayısının düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar ışığında EBA platformunun dönüt verme açısından elverişli olduğu belirlenmiştir.

Kaplan ve Gülден'in (2021) yaptığı araştırma sonuçlarından Millî Eğitim Bakanlığının çevrimiçi eğitimi EBA ve Zoom üzerinden sürdürmesinin etkisiyle çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin daha çok EBA, Zoom ve WhatsApp'tan yararlandığı anlaşılmıştır. Fidan, Sarıaslan ve Yılmaz (2022) ise ilgili çalışmasında EBA platformunda yer alan çeşitli etkinliklerin uzaktan öğretim süreçlerinde en çok tercih edilen materyaller olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Böylelikle araştırmanın Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu etkili kullandığı bulgusu desteklenmektedir.

Aydın (2021) EBA ile yapılan canlı Türkçe derslerinin, etkili bir yöntem, eğlenceli, süre bakımından yeterli, öğretici, anlam bilgisi konularını öğretmede etkili, konu içeriğinin yeterli, yararlanılan etkinliklerin öğretici olduğu sonucuna varmıştır. Mevcut çalışmada Türkçe öğretmenlerinin EBA'da bulunan çalışmaların okuma becerisinde etkili olduğu görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen iki çalışma birbirini desteklemektedir.

Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal (2020) uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da okuma becerisi ile ilgili etkinliklerde eksiklerin olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç çalışmada öne çıkan becerinin okuma becerisi olmasına rağmen bu konuda da eksikler olduğunun göstergesidir. Öne çıkan beceride dâhi eksikliklerin var olması EBA platformunda okuma becerisi ile ilgili etkinler üzerinde daha fazla çalışma yapılması gerektiği sonucunu vermektedir.

Kavan ve Adıgüzel (2021) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çevrimiçi ders işleme sürecinde EBA platformundan faydalandıklarını fakat öğrencilerin EBA'da sunulan dijital materyallere ulaşma imkânlarının olmaması ve Türkçe eğitimine uygun materyallerin yer almaması sebebiyle yetersiz bir bakış açısıyla yaklaşmakta olduğunu belirlemiştir. Bahsi geçen sonuçlar bakımından mevcut çalışmalar paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin EBA kullanımına ilişkin araştırma yapan Coşkunserçe ve İşçitürk (2019)), EBA'nın modüllerinden en yoğun biçimde kullanılanın EBA ders olduğunu, e-derginin ise ikinci sırada geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin EBA üzerinden en az paylaştığı

gönderi türü dergidir. Bunun sonucunda dergi türünün öğrencilerin dikkatini çekmesi sebebiyle paylaşımının artırılması gerektiği söylenebilir.

Mevcut çalışmada Türkçe öğretmenlerinin genellikle hem EBA'da yüklü olan hem de kendi yükledikleri belgeleri kullandıkları görülmüştür. Maden ve Önal (2020) yaptıkları çalışmada EBA içerik modülü ile ilgili yazılıma yönelik kapsamlı değişikliklerle birlikte eğitim ağına yüklenecek içeriklerin özenle ve ders sürecine uygun biçimde hazırlanmasını, yüklenme aşamasında EBA editörlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin seçici davranmalarını önermiştir.

Tanrıkulu (2017,) EBA'ya içerik hazırlamak amacıyla basit ara yüzlü programlar eklenmesine rağmen platformun içerik yönünden istenen düzeye ulaşamadığını belirtmiştir. EBA platformunun daha aktif kullanımı için yeni çalışmaların kaçınılmaz olduğu görülmektedir. EBA'nın önemini daha iyi kavrayabilecek kurslar ve seminerler verilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Çalışmalar konusunda özellikle eksik kaldığı belirtilen üç temel dil becerisinde gelişim sağlanabilmesi için bu görüş de dikkate alınmalıdır.

Tüysüz ve Çümen (2016), ilgili çalışmasında öğrencilerin EBA platformundan yararlanırken; konuları pekiştirme, sınavlara hazırlık ve ders tekrarı yapma amacı güttüklerini belirtmiştir. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin de gönderdiği çalışmalarda çoğunlukla konuyu pekiştirme amacı güttükleri görülmüştür. Türkçe öğretmenleri ile öğrencilerin EBA platformunu kullanım sürecinde seçimlerinin paralel olduğu görülmektedir. Hem öğretmenlerin hem de Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu konu pekiştirme amacı ile kullanması platformun bu konuda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Can ve Topçuoğlu Ünal (2018), EBA aracılığıyla öğrenciler sınıf seviyelerine uygun ders içeriklerine ulaşabilmekte, eğitsel oyunlar oynayabilmekte ve çeşitli uygulamaları kullanarak derslerde öğrendikleri bilgileri pekiştirme olanağı bulmakta ayrıca EBA'nın, öğrencilere eğlenerek öğrenmenin yanında okul dışında da bilgiye ulaşma ve öğrenme fırsatı sunmakta olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç ve mevcut çalışma karşılaştırıldığında ders esnasında ya da okul dışında EBA platformunun faydalı olduğu çıkartılabilir ancak uzaktan eğitimde yeterli olmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

EBA platformunun içeriği zenginleştirilmelidir.

Konuşma becerisine yönelik metin ve etkinlik sayısı artırılmalıdır.

Yazma becerisine yönelik metin ve etkinlik sayısı artırılmalıdır.

Dinleme/izleme becerisine yönelik metin ve etkinlik sayısı artırılmalıdır.

Okuma becerisine yönelik etkinlikler nitelik açısından incelenmelidir.

İnteraktif öğrenme ve uygulamalar, web 2.0 araçları gibi uygulamalar işe koşularak konuşma becerisine yönelik çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

EBA'ya öğretmenlerin öğrenci yazılarını düzelterek anlık ve ileri zamanlı dönüt imkânı vereceği özellikler eklenebilir.

Özellikle eksik kaldığı belirtilen konuşma, yazma ve dinleme/izleme becerileri kapsamında güncel çalışma ve etkinlikler EBA'ya yüklenmelidir.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, E. (2021). Covid-19 döneminde EBA ile yapılan uzaktan eğitim sürecinde canlı Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 50, 512-540.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. & Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Coşkunserçe, O. & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 45-62.
- Ersözlü, Z. N., Aydoğan, İ. & İskender, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Fidan, M., Sarıaslan, E. & Yılmaz, A. (2022). Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 350-368.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mac Graw Hill.
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş. & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 168-186.
- Hamzadayı, E. ve Dölek & O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 135-151.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, K. & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavan, N. & Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 138-155.
- Maden, S. & Önal, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) içerik modülündeki Türkçe dersi ile ilgili dokümanlar. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 25-50.
- MEB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı (Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Reece, I. & Walker, S. (1993). *Teaching training and learning*. Second Edition. Business Education Publishers Limited Inc. Great Britain. S. 366-453

- Tanrıkulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.03.2022
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

02. Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında filimsi kullanımı¹**Salih Kürşad DOLUNAY²****Atilla DİLEKÇİ³**

APA: Dolunay, S. K. & Dilekçi, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında filimsi kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 17-35. DOI: 10.29000/rumelide.1132504.

Öz

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin filimsi kullanımını yazılı metinlere dayalı olarak belirlemek ve fiilimsilerin nasıl bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmaya ilişkin veriler nitel araştırma yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma Bolu il merkezindeki üç farklı okulda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Sosyoekonomik düzeyi farklı her bir okuldan 120 öğrenci olmak üzere toplam 360 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğrencilere giriş bölümü önceden yazılmış bir öykü metni verilmiş ve öğrencilerin bu öyküyü tamamlaması istenmiştir. Elde edilen yazılı ürünler betimsel analize göre incelenmiştir. Öğrencilerin filimsi kullanımının betimlendiği bu çalışmada fiilimsiler sınıf düzeylerine göre ele alınmıştır. Böylece öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinlerinde kullandıkları filimsi ve filimsi çeşitleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı ürünlerindeki filimsi kullanım düzeyine ilişkin bulgularda frekans (f) ve ortalama (x) analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyleri dikkate alındığında en çok filimsi kullanılan sınıf düzeylerinin A ve C okullarında 7. sınıflar, B okulundaysa 6. sınıf olduğu görülmüştür. Bu durum, filimsi kullanma sıklığının değişik sınıf düzeylerinde okuldan okula farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca fiilimsiler ve filimsi öğretimi, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sadece 8. sınıflar düzeyinde yer almasına karşın 8. sınıfların öğrendiklerini uygulamasında yeterli bir performans gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fiilimsilerin sadece biçim ve anlam bakımından değil, kullanımına ilişkin de çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Fiilimsi, filimsi kullanımı, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi

The use of verbal in the written expressions of secondary school students**Abstract**

The study was conducted to investigate the use of verbal among secondary school students and to reveal its distributional properties. To this end, the research data were collected via qualitative research method. The research was performed with 5, 6, 7 and 8th grade students in 3 different school in Bolu. A total of 360 students, including 120 students from each school with different socio-economic levels, were recruited. Students were given a story whose introduction was pre-written and asked to complete this story. The texts written by the students were examined through descriptive analysis. In this study, students' use of verbal was investigated according to class levels. Thus, the verbal and their types used by students were determined. Frequency (f) and mean (x) analyses were

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 26.03.2019 tarihli toplantısında 2019/118 protokol numarasıyla araştırma için gerekli etik kurul izni alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), kursaddolunay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2931-405X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.04.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.xxxx]

³ Dr., Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Bolu, Türkiye), dilekciatilla@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5393-9570

used in the findings regarding students' level of use of verbal in their written products. As a result, the class level where the use of verbal was the highest in A and C school was determined as 7th grade; however, in B school, as 6th grade. This suggests that the frequency of the use of verbal may vary from school to school at different class levels. Besides, it was concluded that although the verbal and teaching of verbal were included only at 8th grades in 2019 Turkish Language Course Curriculum, 8th grade students were not able to perform at desired level in using what they learnt. Studies should be conducted not only in terms of form and meaning, also in relation to the usage.

Keywords: Verbal, the use of verbal, grammar, the teaching of grammar

Giriş

Dil, insanoğlunu diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. İnsanlar dil sayesinde birbirleriyle iletişim kurarlar. Bir dilde yetkin olmak, dil becerilerini iyi kullanabilmek anlamına gelir. Dil becerileri; anlama ve anlatma becerileri olarak iki ana kategoriye ayrılabilir. Anlama becerilerini okuma ve dinleme, anlatma becerilerini ise konuşma ve yazma becerileri oluşturur.

Ana dilini anlamaya ve konuşma becerilerini edinmeye başladıktan sonra bireyler, dillerinin gramer yapısını da algılamaya başlarlar. Ana dilini bilmek demek, ana diline hâkim olmak, o dili meydana getiren dil dizgelerinin, gramerin farkında olmak demektir. Ana dilinde yetkin bir konuma gelebilmek için dilin gramerini özümsemiş olmak gerekir. Ana dili edinimi, kişinin mensup bulunduğu toplumun kültürel ve tarihsel bağlarını algılamasını sağlar (Erdem ve Çelik, 2011: 1059).

Erdem ve Çelik'e göre (2011: 1059) bir sistemler bütünü olan dilde işlevi olan birçok yapı mevcuttur. Bu yapıların bir sistem dâhilinde birlikte kullanımını düzenleyen, anlamlı birer birim hâline gelmelerini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, bir çalışma alanı olarak dildeki bu sistemi ortaya koymayı amaçlar.

Bir dilin gramerini kavramanın, dil becerilerinin daha doğru, etkili ve tam olarak kazandırılmasındaki yeri yadsınamaz. Bir dilde anlamak ve anlatmak için o dilin gramer kurallarına, özelliklerine ilişkin bilgi ve farkındalık sahibi olmak gerekir. Bu bilgi ve farkındalık sayesinde dili bilinçli olarak kullanmak mümkün olmaktadır. Dil becerilerinin doğru ve etkili kullanımı için dilin temel kurallarının bilinmesi gerekir.

“İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere, dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür” (MEB, 2006: 7). Programa göre öğrencilerin bu kuralların bilgisini edinmesinden çok, onları dil becerilerinde uygulayabilmesi önemlidir. Bu durum dikkate alındığında dil bilgisi öğretimi teorik bilgidan öte uygulamaya yönelik olmalıdır.

Güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (MEB, 2019) dil bilgisine atfedilen dil becerilerine yardımcı ve destek olma anlayışı devam ettirilmiştir. Bu programda dil becerileri “okuma, yazma, konuşma ve dinleme” olarak dört temel başlık altında düzenlenmiş, dil bilgisi kazanımları beceri alanları içinde sınıf düzeyine uygunluk gözetilerek 1-8. sınıf düzeylerinde aşamalı olarak yerleştirilmiştir. Bu dil bilgisi öğretim yaklaşımında dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca metin bağlamı içerisinde dil bilgisinin beceri alanlarıyla ilişkilendirilmesi vurgulanmıştır.

Dil bilgisi konularından fiilimsi öğretiminin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019: 56) sadece 8. sınıf düzeyinde planlandığı görülmektedir. Programda okuma becerisi altında fiilimsilerle ilgili yer alan tek kazanım “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” şeklindedir. Bu kazanımın altında ise “Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.” açıklaması yer alır.

Fiilimsilerin Türkçe dil bilgisi kaynaklarında çeşitli açılardan ele alındığı görülmektedir. Örneğin Korkmaz (2003), fiilimsileri çekimsiz fiil olarak değerlendirmiştir. Korkmaz'a göre (2003: 863) çekimsiz eylemler bir iş, kılış, oluş ve bir durum ifade eder, olumlu ve olumsuz şekilde kullanılabilirler. Ayrıca çekimsiz eylemlerin bir türü de zaman ekleri olabilir. İşte bu özellikleriyle fiilimsiler eylemlere benzerler. Bunun yanında çekime girmemeleri özelliğiyle de bir taraftan ad sınıfında yer alırlar. Fiilimsiler esasında ad, sıfat ve zarf görevi yüklenmiş eylem biçimleridir.

Deniz Yılmaz'a göre (2009: 51) fiilimsiler, dolayısıyla da fiilimsi ekleri sayesinde Türkçede, ulama bağlaçları ve tamlama bağlaçlarına ihtiyaç duymadan ve Hint-Avrupa tipi yan cümleler olmadan cümleler kurulabilmektedir. Başka bir deyişle Deniz Yılmaz (2009: 17), Hint-Avrupa dillerinde çeşitli bağlaç, bağlaç görevinde kullanılan sözcük, öbek ve bunlara dayalı olarak kurulan yan cümle yapılarının yerine getirdiği iletişim işlevlerinin Türk dillerinde çoğu kez fiilimsi biçimleri ve bu biçimler temelinde kurulan, konuşan tarafından bildirişim ihtiyacına bağlı olarak istenildiği kadar genişletilebilen anlatım bileşenleri tarafından üstlenildiğini belirtmektedir. Buradan hareketle Deniz Yılmaz (2009: 17) Türk dillerinin, Hint-Avrupa yönteminden farklı olarak söylevi genişletme, başka bir deyişle anlatımı oluşturan bileşenleri birbirine bağlama yöntemini kullandığı ileri sürülebilir, demektedir. Sebzeoğlu (2004: 161) başka dillere göre Türkçedeki fiilimsi eklerinin, tümceleri birleştirmek için bağlaçlar ve ilgi adlarının yaptığı bağlayıcılık görevini üstlendiğini ifade etmektedir.

Fiilimsilerin dile anlatım zenginliği ve esnekliği getirmenin yanı sıra ifadeyi kısa yoldan anlatma olanağı sağlayan, yan tümce kurabilen, bağlaçların yerine geçebilen, eylemlerden türemelerine karşın eylemin bütün özelliklerini göstermeyen dil bilgisel yapılar olduğunu vurgulayan Bayraktar'a göre (2004: 3) fiilimsiler; iyelik eki, olumsuzluk eki, çatı eki alabilirler fakat eylem çekimine girmedikleri için eylemlerden farklılaşırlar. Ayrıca sıfat-fiiller dışındaki fiilimsilerde zaman kavramı bulunmaz. Fiilimsiler, tümce içinde ad, sıfat ve zarfların işlevini yerine getirirler. Anlatımı bölmeden yan tümce oluştururlar ve çoğunlukla tümcede bağlaç kullanımına ihtiyaç duymadan uzun tümce kurmayı sağlarlar. Başka bir deyişle birleşik ve girişik tümceler kurarlar. Bunun yanında isim-fiiller ve sıfat-fiiller ad tamlamasında kullanılabilirler. Fiilimsiler çeşitli eklerle oluştuğu ve tümcede farklı görevler aldıkları için üç kategoride değerlendirilirler: isim-fiiller, sıfat-fiiller ve zarf-fiiller (Bayraktar, 2004: 3-6).

1. İsim-fiiller

İsim-fiil eklerinin eylemlere eklenerek onları adlaştırdığını belirten Karaağaç'a göre (2009: 139) bu eklerin temel işlevleri eylemlerin adlarını yapmak, onları kavram, iş, tarz olarak adlandırmaktır. Üstüner (2000: 10-11), isim-fiil eklerinin hareket adları yaptığını, zaman kavramı taşımadıklarını, çekimli eylemler gibi kişi ekleri almadıklarını, isim oldukları için iyelik eklerinin yanı sıra bütün ad çekim eklerini alabildiklerini, tümcede özne, nesne ve tümleç olabildiklerini, ek eylem yoluyla tümcede yüklem görevinde bulunabildiklerini, diğer fiilimsiler gibi yan tümcede yüklem olarak özne, nesne ve tümleç olabildiklerini, zaman kavramı taşımadan bir adı hareket özelliğiyle nitelendirebildiklerini, kimi zaman da kalıplaşarak yeni sözcükler oluşturduklarından yapım ekleriyle benzerlik gösterebildiklerini ifade etmektedir.

Türkiye Türkçesinde isim-fiiller, eylem kök ya da gövdelerine -mAk, -mA ve -Iş ekleri getirilerek yapılmaktadır.

2. Sıfat-fiiller

Sıfat-fiil terimi yerine isim-fiil terimini kullanmayı tercih eden Eraslan'a göre (1980: xxxı) Türkçede sıfat-fiillerin tümcede oynadıkları rol büyüktür. Sıfat-fiiller, türlü kullanılışları ve işlevleriyle tümceye sadelik ve açıklık kazandırmakta, Hint-Avrupa dillerindeki yardımcı tümcelerin yerini tuttıkları için anlatımda kolaylık sağlamaktadırlar. Bu bakımdan Eraslan, Türkçenin tümce kuruluşunu ve yapısını anlamak için sıfat-fiillere odaklanmak gerektiğini belirtmektedir.

Sıfat-fiilleri, nesnelere geçici hareket özellikleriyle karşılayan özel eylem biçimleri olarak tanımlayan Eraslan'a göre (2012: 358) bu fiilimsi türü, nesnelere karşıladığı için ad grubunda yer alan sözcüklerdir ve ad gibi çekime girerek ad gibi kullanılırlar.

Sıfat-fiilleri, nesnelere hareket özelliklerini karşılayan eylem biçimleri olarak tanımlayan Ergin'e göre (1998: 333) bu fiilimsi türü de nesnelere karşıladıkları için anlam bakımından ad türünden sözcükler arasında bulunur ve hareket ifadesinin yanı sıra zaman ifadesi de taşır. Ergin (1998: 333), sıfat-fiillerin dil bilgisindeki konumu üzerinde durarak bu fiilimsi türünün ad türetme işlevleri sayesinde işletim ekiyle türetim eki arasında bir yer tutarak eylemden ad türetme eklerine çok yaklaştıklarını ve eylem işletme ekleri olduğunu belirtmekte, bu eklerin asıl işlevlerinin geçici hareket adları yapmak olduğunu vurgulamaktadır.

Üstüner'e göre (2000: 20) sıfat-fiiller, eylemlerin tümcede ad olarak kullanılan biçimleridir ve geçici adlardır. Çoğu zaman bir adı niteleyerek tümcede sıfat işlevi görürler. Sıfat-fiil ekleri, eylemlere eklenerek onların tümcede ad veya sıfat olarak kullanılmalarını sağlar. Sıfat-fiillerin diğer özelliklerini Üstüner (2000: 21-22) şöyle belirtmiştir: İsim-fiillerden farklı olarak zaman ve hareket kavramı taşır ve bütün ad işletim eklerini alabilirler. Tümcede daha çok sıfat görevindedirler, ayrıca birleşik tümcelerde yan tümcenin yüklemi olabilirler. Olmak, bulunmak yardımcı eylemlerini veya -DIr bildirme ekini alarak yüklem görevi yapabilirler. Sıfat-fiil ekleri kimi sözcüklerde kalıplaşmaya uğrayarak kalıcı adlar türetebilir, durum ekleriyle kalıplaşarak zarf-fiil eki oluşturabilirler. Sıfat-fiil eklerinin önemli bir kısmı zamanla kip eki olarak da kullanılmışlardır.

Günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan sıfat-fiil ekleri şunlardır: -AcAk, -An, -Ar, -AsI, -DIk, -mAz, -mIş

3. Zarf-fiiller

Zarf-fiiller, eylemlerin hareket hâlini ifade eden özel biçimlerdir (Eraslan, 2012: 399). Ergin'e göre (1998: 338) zarf-fiiller, kişiye ve zamana bağlanmayan, soyut bir hareket hâli karşılayan eylemlerin zarf biçimleridir. Ad gibi kullanılmaz ve ad işletim eklerini almazlar. Eylemlerin zarf biçimleri olarak daima çekimsiz kullanılan sözcüklerdir.

Korkmaz'a göre (2003: 983) zarf-fiiller hem eylem hem de zarf özelliği taşıdıklarından eylem olarak sadece hareket ve zaman kavramlarını içerirler; zarf olarak ise bir oluş ve kılışım durumunu ve tarzını bildirme özellikleri kazanırlar. Bu yüzden tümcede, kişiye ve zamana bağlı bir yargı bildirmeyen; ancak, yargı bildiren eylemler yanında, onlardaki oluş ve kılışım durumunu, tarzını belirleyen zarf görevi üstlenirler. Kısacası zarf-fiiller, eylemlerin zarf görevinde bulunan yardımcılarıdır ve çekimli eylem

olamazlar. Korkmaz (2003: 983), ayrıca zarf-fiillerin isim-fiiller gibi ada dönüşmediklerini, sıfat-fiiller gibi ad işletimi, iyelik ve çokluk ekleriyle genişletilmediklerini, tek başlarına kullanılabilecekleri gibi birleşik eylemlerde asıl eyleme eklenebildiklerini belirtmiştir.

Türkçede kullanılan başlıca zarf-fiil ekleri şöyle belirtilebilir: -ken, -AlI, -mAdAn, -Ip, -Inca, -ArAk, -DlkÇA, -mAksIzIn, -(I)r ... mAz, -A ...-A, -DIğIndA vb.

Türkçenin yukarıda belirtilen gramer özellikleri örgün eğitim kurumlarında öğrencilere dört temel dil becerisini destekleyecek biçimde öğretilmektedir. Bilindiği gibi dil bilgisi öğretimi bir dilin ses, biçim ve tümce yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010: 277). Buradan hareketle filimsi öğretiminde de yapısalcı bir anlayıştan öte işlevsel bir yaklaşımı benimsemek gerektiği ortaya çıkmaktadır. Aksi takdirde kuralı bilen ancak uygulayamayan öğrencilerle karşılaşmak şaşırtıcı olmayacaktır.

Türkçenin dil bilimsel bileşenleri ve özellikle de söz dizimsel yapısı dikkate alındığında filimsilerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, fiilimsilerin ne olduğuna ve kullanımına yönelik bilgileri yeterli düzeyde olmalıdır. Bu dil yapısıyla ilgili hedeflenen kazanımları öğrencilere tam olarak edindirebilmek için etkili ve işlevsel çalışmalar tasarlanmalıdır (Madan ve İpek Eğilmez, 2014: 49).

Öte yandan alanyazında Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında filimsiler üzerine sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Buna karşılık Türk dili alanında filimsilerden söz eden birçok gramerin yanı sıra filimsilerle ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır. Fiilimsilere ilişkin yapılan çalışmalardan bir kısmını da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların okul öncesi çocuklarının dil edinimi açısından filimsi kullanım durumları (Birgün, 2016; Çapan, 2013; Hopurcuoğlu, 2010; Şahin, 2015), ortaokul öğrencilerinin filimsi kullanım durumları (Amanvermez, 2013; Çimen, 2014), fiilimsilerle ilgili etkinlik hazırlama (Madan ve İpek Eğilmez, 2014), bir yaklaşım, yöntem ve teknik çerçevesinde filimsi öğretimi (Arıcı, 2012; Güney, 2011; Kurt, 2006), yazınsal eserlerdeki filimsilerin belirlenmesi ve bunların Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi (Akgül, 2013; Durak, 2014; Keskin, 2020; Yazıcı, 2018;), ortaokul öğrencilerinin fiilimsilerle ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi (Yılmaz Yiğit, 2011) konularına yönelik olduğu görülmektedir. Alanyazından tespit edilen bu çalışmalar içerisinde ortaokul öğrencilerinin bütün sınıf düzeylerinde hangi filimsileri ne sıklıkla kullandıklarına yönelik tek bir çalışmaya (Amanvermez, 2013) rastlanmıştır. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki öğrencilerde filimsi kullanımının durumunu görmek için başka çalışmalara da ihtiyaç vardır.

Araştırmanın amacı

Bilindiği gibi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki eğitim ve öğretim etkinliklerinde Türkçe kullanılmaktadır. Bu nedenle bir ana dili kullanıcısı olarak öğrencilerin dili yeterli düzeyde bilmesi, kullanıcısı oldukları dilin dil bilgisi kurallarını ve özelliklerini kavramış, özümsemiş olması gerekir. Bu yetkinliğe ulaşan öğrenciler, sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de başarılı olacaktır. Bu bakımdan öğretimin her kademesinde öğrencilerden anlama ve anlatma becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri beklenir. Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında filimsi kullanımlarını belirlemek için yapılan bu çalışma, ortaokullardaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir fikir edinmeyi; öğrencilerin dil bilgisine ilişkin

bilgilerini, kazandıkları farkındalıkları yazılı anlatıma nasıl ve ne kadar yansıtılabildiklerini görmeyi sağlayacaktır. Konunun öneminden hareketle araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerinde fiilimsi kullanım durumlarının belirlenmesidir.

Araştırma soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üç farklı okulda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin fiilimsi kullanım sıklıkları ve ortalamaları ne düzeydedir?
2. Farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fiilimsi kullanım sıklıkları ve ortalamaları ne düzeydedir?
3. Öğrenciler yazılı anlatımlarında hangi fiilimsi türlerini ne düzeyde kullanmaktadır?
4. Üç farklı okulda öğrenim gören ortaokul öğrencileri sınıf düzeylerine göre hangi fiilimsi eklerini ne sıklıkla kullanmaktadır?
5. A, B ve C okullarındaki öğrenciler hangi fiilimsi eklerini ne sıklıkla kullanmaktadır?

Araştırmanın yöntemi

Öğrencilerin fiilimsi kullanım durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırma amacına uygun olarak bilgi, belge ve dokümanlar analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada incelenen dokümanlar 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerden oluşmaktadır.

Çalışma grubu

Uzman görüşlerine bağlı olarak yazılı anlatım uygulamasında tamamlanacak öykünün belirlenmesinden sonra Bolu il merkezindeki 43 ortaokuldan üç okul seçilerek gerekli izinler alınmıştır. Araştırmadaki katılımcı grubu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Grubu

Sosyoekonomik Düzey	Uygulama Yapılan Okullar	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Üst	A	30	30	30	30	120
Orta	B	30	30	30	30	120
Alt	C	30	30	30	30	120
Toplam		90	90	90	90	360

Araştırmada, öncelikle okulların sosyoekonomik düzeyi belirlenmiştir. Okulların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün verilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca ildeki eğitim yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak okullar gruplara ayrılmıştır. Sosyoekonomik düzeyine göre üst, orta ve alt grupların eğitim gördüğü üç okul belirlendikten sonra araştırma okullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Her sınıf düzeyinde 30 öğrenciye, her bir

okulda 120 öğrenciye ve üç okulda toplamda 360 öğrenciye yazılı çalışma yaptırılmıştır. Böylece çözümlenme sürecine hazır olan veriler elde edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak tamamlanmamış bir öykü metni kullanılmıştır. Öğrencilere giriş bölümü önceden yazılmış bir öykü metni verilmiş ve öğrencilerin bu öyküyü tamamlaması istenmiştir. Bu veri toplama aracı ile öğrencilerin metinleri elde edilmiştir.

Veri toplama süreci

Farklı sosyoekonomik düzeydeki üç okula gidilmiş, okullardaki Türkçe öğretmenlerine araştırma anlatılmış ve veri toplama aracı verilmiştir. Her bir öğretmen kendi sınıfındaki öğrencilere bir ders saati süre vererek onların veri toplama aracındaki girişe bağlı olarak öykü metinlerini yazmalarını istemiştir. Ders süresinin bitiminde metinler toplanmıştır. Böylece 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinleri elde edilmiştir.

Verilerin incelenmesi

Elde edilen dokümanlar betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminde inceleme sürecinden önce kategoriler belirlenir. İlgili tema altında belirlenen veriler kaydedilir. Bu işlemlerin sonucunda elde edilen sonuçlar yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239-240). Öğrencilerin yazılı metinlerinde yer alan fiilimsilerin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada da “fiilimsi” ana ulam olarak kabul edilmiş; alt ulamlar ise isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki fiilimsileri tespit edebilmek için bir veri çözümlenme formu hazırlanmış ve verilerin çözümlenmesinde bu formdan yararlanılmıştır. Aşağıdaki Tablo 2’de bu forma yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Fiilimsilerin İşlendiği Form Örneği

Uygulama Okulu: A Ortaokulu		
Sınıf Düzeyi	: 5. Sınıf	
Öğrenci Kodu	: K1	
Fiilimsi Türleri		
İsim-Fiiller	Sıfat-Fiiller	Zarf-fiiller

Öğrencilerin yazılı metinlerinin analizinde “fiilimsi” temel ulam olarak saptanmış ve alt ulamların her bir tümcede ne sıklıkla geçtiği belirlenmiştir. Araştırmalarda güvenilirlik için bazı teknikler kullanılır, araştırmacılar farklı zamanlarda birbirinden bağımsız olarak verileri çözümler, ardından karşılaştırır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada da güvenilirlik için öncelikle araştırmacılar tarafından betimsel analizde kullanılacak ana ve alt ulamlar belirlenmiştir. Ardından araştırmacılar metinleri birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Bu iki inceleme karşılaştırılmış, araştırmacılar arasında uyum olduğu belirlenmiştir. Ayrıca toplanan veriler ayrıntılı bir biçimde yazılarak ulaşılan sonuçlar bulgular kısmında açıklanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları fiilimsilere ilişkin bulgularda

frekans (f) ve ortalama (\bar{x}) analizlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazılı metinlerinde yer alan fiilimsilerin farklı türleri ve sayıları tablolarda gösterilmiş ve araştırmanın sonuçlarına bunlardan hareketle ulaşılmıştır.

Bulgular

1. Soru: A, B ve C okullarındaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre fiilimsi kullanım sıklıkları ve ortalamaları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3. A Okulunda Sınıf Düzeyine Göre Fiilimsi Kullanımı

Sınıf Düzeyi	N	Fiilimsiler	f	\bar{x}
5	30	İsim-fiil	55	1,83
		Sıfat-fiil	73	2,43
		Zarf-fiil	53	1,76
		Toplam	181	6,03
6	30	İsim-fiil	73	2,43
		Sıfat-fiil	99	3,3
		Zarf-fiil	55	1,83
		Toplam	227	7,56
7	30	İsim-fiil	71	2,36
		Sıfat-fiil	100	3,33
		Zarf-fiil	76	2,53
		Toplam	247	8,23
8	30	İsim-fiil	91	3,03
		Sıfat-fiil	71	2,36
		Zarf-fiil	53	1,76
		Toplam	215	7,16

A ortaokulu öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 3'e bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan sınıf düzeyinin 7. sınıf (f 247) olduğu, ardından sırasıyla 6. sınıf (f 227) ve 8. sınıfın (f 215) geldiği görülmektedir. En az fiilimsi kullanan sınıf düzeyi ise 5. sınıf (f 181) öğrencileri olmuştur.

5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri en fazla sıfat-fiilleri, 8. sınıf öğrencileri ise en fazla isim-fiilleri kullanmıştır. A okulunda genel toplamda türüne göre en fazla kullanılan fiilimsilerin sıfat-fiiller (f 343), en az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller (f 237) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. B Okulunda Sınıf Düzeyine Göre Fiilimsi Kullanımı

Sınıf Düzeyi	N	Fiilimsiler	f	x̄
5	30	İsim-fiil	45	1,5
		Sıfat-fiil	40	1,33
		Zarf-fiil	32	1,06
		Toplam	117	3,9
6	30	İsim-fiil	87	2,9
		Sıfat-fiil	110	3,66
		Zarf-fiil	61	2,03
		Toplam	258	8,6
7	30	İsim-fiil	70	2,33
		Sıfat-fiil	62	2,06
		Zarf-fiil	57	1,9
		Toplam	189	6,3
8	30	İsim-fiil	78	2,6
		Sıfat-fiil	94	3,13
		Zarf-fiil	66	2,2
		Toplam	238	7,93

B ortaokulu öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 4'e bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan sınıf düzeyinin 6. sınıf (f 258) olduğu, ardından sırasıyla 8. sınıf (f 238) ve 7. sınıfın (f 189) geldiği görülmektedir. En az fiilimsi kullanan sınıf düzeyi ise 5. sınıf (f 117) öğrencileri olmuştur.

5 ve 7. sınıf öğrencileri en fazla isim-fiilleri, 6 ve 8. sınıf öğrencileri ise en fazla sıfat-fiilleri kullanmıştır. B okulunda genel toplamda türüne göre en fazla kullanılan fiilimsinin sıfat-fiiller (f 306), en az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller (f 216) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. C Okulunda Sınıf Düzeyine Göre Fiilimsi Kullanımı

Sınıf Düzeyi	N	Fiilimsiler	f	x̄
5	30	İsim-fiil	52	1,73
		Sıfat-fiil	74	2,46
		Zarf-fiil	74	2,46
		Toplam	200	6,66
6	30	İsim-fiil	45	1,5
		Sıfat-fiil	48	1,6
		Zarf-fiil	42	1,4
		Toplam	135	4,5
7	30	İsim-fiil	120	4
		Sıfat-fiil	50	1,66
		Zarf-fiil	67	2,23

		Toplam	237	7,9
8	30	İsim-fiil	46	1,53
		Sıfat-fiil	40	1,33
		Zarf-fiil	52	1,73
		Toplam	138	4,6

C ortaokulu öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 5'e bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan sınıf düzeyinin 7. sınıf olduğu (f 237), ardından sırasıyla 5. sınıf (f 200) ve 8. sınıfın (f 138) geldiği görülmektedir. En az fiilimsi kullanan sınıf düzeyi ise 6. sınıf (f 135) öğrencileri olmuştur.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre en fazla kullandıkları fiilimsi türleriyse 8. sınıf öğrencilerinde zarf-fiiller, 7. sınıf öğrencilerinde isim-fiiller, 6. sınıf öğrencilerinde sıfat-fiiller olmuştur. 5. sınıf öğrencileri ise fiilimsi türlerinden en çok sıfat-fiilleri (f 74) ve zarf-fiilleri (f 74) kullanmıştır. Tablo 5'e bakıldığında C okulunun tamamında genel toplamda türüne göre en fazla kullanılan fiilimsilerin isim-fiiller (f 263), en az kullanılan fiilimsilerin ise sıfat-fiiller (f 212) olduğu görülmektedir.

2. Soru: Farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fiilimsi kullanım sıklıkları ve ortalamaları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 6. 5 Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsi Kullanımı

Sınıf Düzeyi	N	Fiilimsiler	f	x̄
A	30	İsim-fiil	55	1,83
		Sıfat-fiil	73	2,43
		Zarf-fiil	53	1,76
		Toplam	181	6,03
B	30	İsim-fiil	45	1,5
		Sıfat-fiil	40	1,33
		Zarf-fiil	32	1,06
		Toplam	117	3,9
C	30	İsim-fiil	52	1,73
		Sıfat-fiil	74	2,46
		Zarf-fiil	74	2,46
		Toplam	200	6,66

Üç farklı okulda eğitim gören 5. sınıf öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 6'ya bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan okulun C okulu (f 200) olduğu, ardından A okulunun (f 181) geldiği görülmektedir. Tablo 6'ya göre en az fiilimsi kullanan okul ise B okulu (f 117) öğrencileridir.

5. sınıflar düzeyinde A okulu öğrencilerinin sıfat-fiilleri (f 73), B okulu öğrencilerinin isim-fiilleri (f 45) en fazla kullandıkları tespit edilmiştir. C okulu öğrencilerinin ise eşit sayıda (f 74) kullandıkları sıfat-fiiller ve zarf-fiiller en fazla kullandıkları fiilimsi türleri olmuştur.

5. sınıflar düzeyinde en fazla kullanılan fiilimsi türünün sıfat-fiiller (f 187), en az kullanılan fiilimsi türünün ise isim-fiiller (f 152) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. 6. Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsi Kullanımı

Okul	N	Fiilimsiler	f	x̄
A	30	İsim-fiil	73	2,43
		Sıfat-fiil	99	3,3
		Zarf-fiil	55	1,83
		Toplam	227	7,56
B	30	İsim-fiil	87	2,9
		Sıfat-fiil	110	3,66
		Zarf-fiil	61	2,03
		Toplam	258	8,6
C	30	İsim-fiil	45	1,5
		Sıfat-fiil	48	1,6
		Zarf-fiil	42	1,4
		Toplam	135	4,5

Üç farklı okulda eğitim gören 6. sınıf öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 7'ye bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan okulun B okulu (f 258) olduğu, ardından A okulunun (f 227) geldiği görülmektedir. En az fiilimsi kullanan okul ise C okulu (f 135) öğrencileridir.

6. sınıflar düzeyinde A okulu öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü sıfat-fiiller (f 99) olmuştur. B okulu (f 110) ve C okulu (f 48) öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü de yine sıfat-fiillerdir.

6. sınıflar düzeyinde A, B ve C okulu öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü sıfat-fiillerdir (f 257). En az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller (f 158) olduğu görülmektedir.

Tablo 8. 7. Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsi Kullanımı

Okul	N	Fiilimsiler	f	x̄
A	30	İsim-fiil	71	2,36
		Sıfat-fiil	100	3,33
		Zarf-fiil	76	2,53
		Toplam	247	8,23
B	30	İsim-fiil	70	2,33
		Sıfat-fiil	62	2,06
		Zarf-fiil	57	1,9
		Toplam	189	6,3
C	30	İsim-fiil	120	4
		Sıfat-fiil	50	1,66
		Zarf-fiil	67	2,23

Toplam	237	7,9
--------	-----	-----

Üç farklı okulda eğitim gören 7. sınıf öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 8'e bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan okulun A okulu (f 247) olduğu, ardından C okulunun (f 237) geldiği görülmektedir. En az fiilimsi kullanan okul ise B okulu (f 189) öğrencileri olmuştur.

7. sınıflar düzeyinde A okulu öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü sıfat- fiiller (f 100) olmuştur. B okulu (f 70) ve C okulu (f 120) öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü ise isim-fiillerdir.

Tüm okullar göz önüne alındığında 7. sınıflar düzeyinde en fazla kullanılan fiilimsi türünün isim-fiiller (f 261), en az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller olduğu (f 200) görülmektedir.

Tablo 9. 8. Sınıf Öğrencilerinin Fiilimsi Kullanımı

Okul	N	Fiilimsiler	f	x̄
A	30	İsim-fiil	91	3,03
		Sıfat-fiil	71	2,36
		Zarf-fiil	53	1,76
		Toplam	215	7,16
B	30	İsim-fiil	78	2,6
		Sıfat-fiil	94	3,13
		Zarf-fiil	66	2,2
		Toplam	238	7,93
C	30	İsim-fiil	46	1,53
		Sıfat-fiil	40	1,33
		Zarf-fiil	52	1,73
		Toplam	138	4,6

Üç farklı okulda eğitim gören 8. sınıf öğrencilerinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 9'a bakıldığında en fazla fiilimsi kullanan okulun B okulu (f 238) olduğu, ardından A okulunun (f 215) geldiği görülmektedir. En az fiilimsi kullanan okul ise C okuludur (f 138).

8. sınıflar düzeyinde A okulu öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü isim- fiiller (f 91), B okulu öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türü sıfat-fiiller (f 94), C okulu öğrencilerinin en fazla kullandıkları fiilimsi türüyse zarf-fiillerdir (f 52).

Tüm okullar değerlendirildiğinde 8. sınıflar düzeyinde en fazla kullanılan fiilimsi türünün isim-fiiller (f 215), en az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller (f 171) olduğu görülmektedir.

3. Soru: Öğrencilerin yazılı anlatımlarında hangi fiilimsi türlerini ne düzeyde kullandıkları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Fiilimsi Türü Kullanım Dağılımı

N	Fiilimsiler	f	x̄
360	İsim-fiil	833	2,31
	Sıfat-fiil	861	2,39
	Zarf-fiil	688	1,91
	Toplam	2382	6,61

Üç farklı okulda eğitim gören 360 öğrencinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 10'a bakıldığında en fazla kullanılan fiilimsi türünün sıfat-fiiller (f 861), en az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller (f 688) olduğu görülmektedir.

Tablo 10'a göre 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tamamı dikkate alındığında her bir öğrenci bir sayfalık bir metinde ortalama olarak 6,61 adet fiilimsi kullanmıştır.

4. Soru: Üç farklı okulda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre hangi fiilimsi eklerini ne sıklıkla kullandıkları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 11. A Okulu Öğrencilerinin Fiilimsi Ekleri Kullanım Sıklıkları

Fiilimsi Ekleri	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
-An	3	9	7	2	21
-Asİ	-	-	-	-	0
-mAz	-	1	1	-	2
-Ar	-	-	-	-	0
-Dİk	54	72	74	55	255
-AcAk	16	13	13	11	53
-mİş	-	4	5	3	12
-mA	44	56	56	66	222
-İş	1	2	3	3	9
-mAk	10	15	12	22	59
-ken	1	8	13	10	32
-AlI	-	-	-	1	1
-mAdAn	5	2	6	3	16
-İp	14	25	29	24	92
-IncA	21	9	9	9	48
-ArAk	8	8	14	3	33
-DİkçA	2	-	2	-	4
-mAksİzIn	-	-	-	-	0
-(I)r ...-maz	-	1	1	1	3
...-A ...-A	1	2	2	2	7
-DİğİnDA	1	-	-	-	1

A okulunda eğitim gören 120 öğrencinin kullandığı fiilimsi eklerinin sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 11'e göre en fazla kullanılan fiilimsi eki -Dİk sıfat-fiil eki (f 255), -mA isim-fiil eki (f 222) ve -İp zarf-fiil ekidir (f 92). -AsI, -Ar ve -mAksIzIn fiilimsi ekleri ise hiç kullanılmamıştır.

Tablo 12. B Okulu Öğrencilerinin Fiilimsi Ekleri Kullanım Sıklıkları

Fiilimsi Ekleri	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
-An	11	11	1	9	32
-AsI	-	-	-	-	0
-mAz	1	3	-	1	5
-Ar	-	-	-	-	0
-Dİk	24	74	55	72	225
-AcAk	4	19	6	10	39
-mİş	-	3	-	2	5
-mA	29	61	49	58	197
-İş	1	-	1	3	5
-mAk	15	26	20	17	78
-ken	5	2	7	8	22
-AlI	-	-	-	-	0
-mAdAn	1	8	1	4	14
-İp	7	19	28	36	90
-İncA	10	16	12	5	43
-ArAk	5	7	6	8	26
-DİkçA	1	5	2	2	10
-mAksIzIn	-	-	-	-	0
-(I)r ...-maz	2	1	1	2	6
...-A ...-A	1	2	-	1	4
-DİğIndA	-	1	-	-	1

B okulunda eğitim gören 120 öğrencinin kullandığı fiilimsi eklerinin sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 12'ye göre en fazla kullanılan fiilimsi ekleri sırasıyla -Dİk sıfat-fiil eki (f 225), -mA isim-fiil eki (f 197) ve -İp zarf-fiil ekidir (f 90). -AsI, -Ar, -AlI ve -mAksIzIn fiilimsi ekleri ise hiç kullanılmamıştır.

Tablo 13. C Okulu Öğrencilerinin Fiilimsi Ekleri Kullanım Sıklıkları

Fiilimsi Ekleri	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
-An	20	9	5	8	42
-AsI	-	-	-	2	2
-mAz	1	-	-	-	1
-Ar	1	-	-	-	1
-Dİk	50	27	35	18	130
-AcAk	2	9	10	8	29
-mİş	-	3	-	4	7

-mA	42	39	87	32	200
-İş	-	-	5	2	7
-mAk	10	6	28	12	56
-ken	10	3	10	2	25
-AlI	-	1	1	1	3
-mAdAn	10	6	-	-	16
-Ip	24	12	23	6	65
-IncA	18	9	20	14	61
-ArAk	10	3	5	18	36
-DIkçA	2	6	3	6	17
-mAksIzIn	-	-	-	-	0
-(I)r ...-maz	-	1	2	4	7
...-A ...-A	-	1	3	-	4
-DIğIndA	-	-	-	1	1

C okulunda eğitim gören 120 öğrencinin kullandığı fiilimsi eklerinin sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 13'e göre en fazla kullanılan fiilimsi ekleri sırasıyla -mA isim-fiil eki (f 200) ve -DIk sıfat-fiil eki (f 130) ve -Ip zarf-fiil ekidir (f 65). -mAksIzIn zarf-fiil eki ise hiç kullanılmamıştır.

5. Soru: A, B ve C okullarındaki öğrencilerin hangi fiilimsi eklerini ne sıklıkla kullandıkları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14. Okullardaki Tüm Öğrencilerin Fiilimsi Ekleri Sıklıkları

Fiilimsi Ekleri	A Okulu	B Okulu	C Okulu	Toplam
-An	21	32	42	95
-AsI	-	-	2	2
-mAz	2	5	1	8
-Ar	-	-	1	1
-DIk	255	225	130	610
-AcAk	53	39	29	121
-mİş	12	5	7	24
-mA	222	197	200	619
-İş	9	5	7	21
-mAk	59	78	56	193
-ken	32	22	25	79
-AlI	1	-	3	4
-mAdAn	16	14	16	46
-Ip	92	90	65	247
-IncA	48	43	61	152
-ArAk	33	26	36	95
-DIkçA	4	10	17	31

-mAksIzIn	-	-	-	0
-(I)r ...maz	3	6	7	16
...-A ... -A	7	4	4	15
-DIğIndA	1	1	1	3

A, B ve C okullarında eğitim gören 360 öğrencinin kullandığı fiilimsi eklerinin sıklıklarına ilişkin verilen Tablo 14'e göre en fazla kullanılan fiilimsi ekleri sırasıyla -mA isim-fiil eki (f 619), -DIk sıfat-fiil eki (f 610) ve -Ip zarf-fiil ekidir (f 247). -mAksIzIn zarf-fiil eki ise hiç kullanılmamıştır.

Tartışma ve sonuç

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ortaokul öğrencilerinin fiilimsileri kullanım durumlarına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf düzeyleri dikkate alındığında en çok fiilimsi kullanılan sınıf düzeylerinin A ve C okullarında 7. sınıflar, B okulundaysa 6. sınıf olduğu görülmüştür. Bu durum, fiilimsi kullanma sıklığının değişik sınıf düzeylerinde okuldan okula farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca fiilimsiler ve fiilimsi öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sadece 8. sınıflar düzeyinde yer almasına karşın 8. sınıfların öğrendiklerini uygulamasında yeterli bir performans gösteremedikleri sonucuna varılabilir. Başka bir deyişle ortaokul son sınıfta yapılan fiilimsi öğretiminin belirtik olarak gerçekleştirildiği, çoğunlukla biçim ve anlama odaklanıldığı, kullanımın öncelenmediği yorumu yapılabilir.

Fiilimsi kullanım sıklığı sınıf düzeylerine göre incelendiğinde en az fiilimsi kullanan sınıf düzeyinin 5. sınıflar olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıflardan sonra sırasıyla 8. sınıf ve 6. sınıflar gelmektedir. En çok fiilimsi kullanan sınıf düzeyi ise 7. sınıf olarak bulgulanmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde en az fiilimsi kullanan sınıf düzeylerinin 5 ve 8. sınıflar olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Amanvermez'in (2013: 128) çalışmasındaki 5 ve 8. sınıfların en az fiilimsi kullanan sınıf düzeyleri olduğu bulgusuyla kısmen örtüşmektedir. Araştırmada dikkat çeken bulgu, 5. sınıf öğrencilerinden sonra en az fiilimsi kullanan sınıf düzeyinin 8. sınıf öğrencileri olmasıdır. Dil becerilerini daha iyi kullanmaları beklenen 8. sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri üzerinde bilişsel gelişimle birlikte fiziksel, duyuşsal ve ahlaki gelişim özelliklerinin etkili olduğu, fiziksel ve ruhsal bakımdan değişim geçiren ergenlik dönemindeki çocukların ilgisinin okul dışındaki uyarıcıların etkisi altında kaldığı, bu durumun bu yaş grubundaki çocukların dil kullanımını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Amanvermez, 2013: 131-132). Öte yandan zarf-fiiller üzerine bir çalışma yapan Çapan (2013), yaşı büyük çocukların küçük çocuklara göre zarf-fiilleri tür ve sıklık açısından daha çok kullandıklarını tespit etmiştir. Birgün (2016) de sıfat-fiiller üzerine yaptığı bir çalışmada yaşı büyük çocukların sıfat-fiil kullanımını bakımından daha iyi tümceler ürettiğini gözlemlemiştir. Zarf-fiillere ve sıfat-fiillere ilişkin bu bulgular, fiilimsi konusuna genellenecek olursa fiilimsi kullanımının yaşa ve sınıf düzeyine bağlı olarak arttığını göstermekte, ancak ortaokul düzeyindeki öğrencilerde bu durumun her zaman geçerli olmayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim hem yukarıda sözü edilen Amanvermez'in (2013) hem de bu çalışmanın bulguları bu durumu doğrulamaktadır.

Üç farklı okulda eğitim gören 360 öğrencinin kullandığı fiilimsi türleri ve sıklıklarına ilişkin verilere bakıldığında ve üç okul da dikkate alındığında en fazla kullanılan fiilimsi türünün sıfat-fiiller, en az kullanılan fiilimsi türünün ise zarf-fiiller olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında 861 adet sıfat-fiil, 833 adet isim-fiil kullanımı söz konusuken 688 adet zarf-fiile yer verilmiştir. Bu bulgular, sıfat-fiil ve isim-fiil kullanımının öğrencilerin yazılı metinlerinde görülme

sıklığının zarf-fiillere göre yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak buradaki sonuçların, Amanvermez'in (2013) çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermediği, tam tersi bir bulguya ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Amanvermez (2013), çalışmasında en çok kullanılan fiilimsilerin sırasıyla zarf-fiiller, isim-fiiller ve sıfat-fiiller olduğunu tespit etmiştir. Hopurcuoğlu'nun (2010) çalışmasında ise en çok kullanılan fiilimsi eklerinin, sırasıyla isim-fiil, zarf-fiil ve sıfat-fiil olduğu bulgulanmıştır. Şahin (2005), 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımları üzerine yaptığı çalışmada fiilimsilerin kullanım sıklığını en çoktan en aza doğru sırasıyla zarf-fiil, isim-fiil ve sıfat-fiil olarak belirlemiştir. Çimen (2014), 8. sınıf öğrencileri üzerinde anı, deneme, gezi ve öykü türlerine dayalı olarak yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında fiilimsilerin kullanımını incelemiştir. Buna göre araştırmacı yazılı anlatımın dört türünde de en çok kullanılan fiilimsilerin zarf-fiiller olduğunu tespit etmiştir. Anı türünde zarf-fiillerden sonra isim-fiiller en çok kullanılan ikinci fiilimsi türüdür. Bu türde en az kullanılan fiilimsi ekleri ise sıfat-fiillerdir. Deneme, gezi ve öykü türlerinde ise en çok kullanılan zarf-fiillerden sonra sırasıyla sıfat-fiiller ve isim-fiiller gelmektedir. Belirtilen bu araştırmalardan elde edilen sonuçların birbirleriyle tamamen örtüşmediği görülmektedir. Bu durum, araştırmacıların veri toplama amacıyla öğrencilerden yazmalarını istedikleri kompozisyonların konusu ve anlatım türünün farklılığından ya da çocukların sözel dil kullanımını incelemesinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla burada yazı dili ve konuşma dilinde fiilimsi kullanımının değişik boyutlarıyla ve farklı değişkenler açısından araştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları fiilimsi eklerinin sıklıklarına ilişkin verilere bakıldığında ise en fazla kullanılan fiilimsi eklerinin -mA isim-fiil eki, -DİK sıfat-fiil eki ve -İp zarf-fiil eki olduğu görülmüştür. -mAkIsZIn zarf-fiil eki ise hiç kullanılmamıştır. -mA, -DİK ve -İp fiilimsi eklerine ilişkin bu bulgular, Amanvermez'in (2013) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hopurcuoğlu'nun (2010) çalışmasında -mA, -DİK ve -InCa fiilimsi eklerinin en çok kullanılan fiilimsi ekleri olduğu belirlenmiş, -InCa ekinden sonra -ken ekiyle birlikte -İp fiilimsi ekinin geldiği görülmüştür. Hopurcuoğlu'nun (2010) elde ettiği bulguların, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Alanyazından ve bu çalışmadan elde edilen bu bulgular, sıfat-fiil ve isim-fiil eklerinin, zarf-fiil eklerine göre türetim eki olarak kullanılmaya daha elverişli olmasından kaynaklanabilir. Burada başka bir neden olarak da sıfat-fiil ve isim-fiil eklerinin, tümce ve tümceyi oluşturan söz öbekleri içinde zarf-fiillere göre ad görevinde kullanılmaya daha elverişli olmaları gösterilebilir.

Çalışmada farklı sosyoekonomik çevredeki okullarda kullanılan toplam fiilimsi sayısına bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan A ortaokulunda 870 adet; orta düzey sosyoekonomik çevrede bulunan B ortaokulunda 802 adet ve düşük sosyoekonomik çevrede bulunan C ortaokulunda 710 adet fiilimsi kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu bulgular Amanvermez'in (2013) ve Hopurcuoğlu'nun (2010) yaptığı çalışmalarda bulgularla örtüşmektedir. Nitekim Amanvermez (2013), çalışmasında ortaokul öğrencilerinde fiilimsi eklerinin kullanım sıklığı bakımından üst sosyoekonomik düzeydeki okulun orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okula göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Hopurcuoğlu (2010) da okul öncesi çocuklarının fiilimsi kullanımları üzerine yaptığı araştırmada üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara göre daha çok fiilimsi kullandıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar; ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, evdeki çalışma ortamı gibi çeşitli değişkenlerin, dil öğrenimi ve dili kullanma becerisi üzerindeki etkisini göstermektedir. Başka bir deyişle yaşanan çevrenin sosyal ve ekonomik standartları yükseldikçe öğrencinin dili kullanma becerisinin de arttığı söylenebilir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bu çalışma için yazdıkları öyküler fiilimsi kullanımı bakımından incelendiğinde fiilimsi türlerinin ve fiilimsi oluşturmada kullanılan birtakım biçimbirimlerin ana dili

kullanıcılarında örtük olarak zaten var olduğu, formal eğitim almadan ve farkında olmaksızın da kullanılabilirliği görülmektedir. Bu durum, Türkçe dil bilgisinin önemli bileşenlerinden biri olan biçimbirimlerin yapısal öğretiminden çok biçim-anlam-kullanım boyutlarıyla öğretimine önem verilmesi gerektiğini, bu şekilde yapılacak bir dil bilgisi öğretiminin daha verimli olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, Türkçe derslerinde fiilimsilerin işlevleri üzerinde sezdirme çalışmalarına ağırlık verilmesi, fiilimsilerin sadece biçim ve anlam bakımından değil, kullanım bakımından da öğretimi üzerinde durulması gerektiği belirtilebilir. Öğrencilerin -DİK ve -mA gibi belirli fiilimsi ekleri üzerinde yoğunlaşması ya da -mAksIzIn gibi kimi fiilimsi eklerini hiç kullanmaması nedeniyle Türkçe dil bilgisi öğretiminde diğer fiilimsi eklerinin işlev ve kullanımlarına da odaklanılmalı ve bu amaçla da çeşitli etkinlikler yaptırılmalıdır. Sosyoekonomik düzeyi düşük çevrede bulunan okullarda, bu öğretim etkinliklerine daha çok önem verilmeli, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılarak onların Türkçenin geniş anlatım olanaklarını ve bu olanaklardan biri olan fiilimsi kullanımlarını sezmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akgül, O. (2013). *Mustafa Kutlu'nun "Mavi Kuş" isimli hikâyesinde fiilimsilerin tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Amanvermez, F. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsi kullanma becerilerinin incelenmesi (İstanbul/Zeytinburnu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, B. (2012). *Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kavrama durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bayraktar, N. (2004). *Türkçede Fiilimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Birgün, M. (2016). An analysis of verbal adjective use in pre-school context. *Turkish Studies*, 11(4), 269-278. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9125>
- Çapan, S. A. (2013). An analysis of converb use in Turkish-speaking pre-school children. *Turkish Studies*, 8(3), 101-110. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4561>
- Çimen, A. (2014). *Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsileri kullanma becerileri üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Deniz Yılmaz, Ö. (2009). *Türkiye Türkçesinde fiilimsi (1. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Durak, M. (2014). *Gülten Dayıoğlu'nun "Yurdumu Özledim" ve "Ben Büyüyünce" adlı çocuk romanlarında fiilimsilerin tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Eraslan, K. (1980). *Eski Türkçe'de isim-fiiller*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1): 1057-1069. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1988>

- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademedeki filimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kahıncılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitimine devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından filimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin Söz Dizimi (2. Basım)*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Keskin, V. (2020). *Mavisel Yener'in "Mavi Zamanlar" adlı eserinde yer alan filimsilerin tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurt, P. (2006). *Zarf-fiillerin anlam farklılıklarının kavratılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Madan, D. ve İpek Eğilmez, N. (2014). *Dilbilgisi öğretiminde yeni bir soluk: Filimsi hazine avcuları etkinliği. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 4(1), 45-57.*
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 02.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Sebzecioğlu, T. (2004). *Türkiye Türkçesinde filimsilerle kurulan tümceler yapısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, S. (2015). *5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve filimsilerin kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Üstüner, A. (2000). *Anadolu ağızlarında sıfat-fiil ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yazıcı, N. (2018). *Tarık Buğra'nın "Yarın Diye Bir Şey Yoktur" adlı hikâyeye kitabındaki filimsilerin tespiti ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Yiğit, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf öğrencilerinin filimsiler konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

03. Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları¹

Onur DÖLEK²

Ahmet DEMİREL³

APA: Dölek, O. & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-53. DOI: 10.29000/rumelide.1132506.

Öz

Dinleme iletişimin vazgeçilmez bir ögesidir ve öğrenmelerin büyük bir bölümü dinleme ile gerçekleşir. Bu durum dinlemenin önemini belirginleştirmektedir. Öte yandan ölçme-değerlendirme, bir becerinin gelişiminin izlenmesinde ve denetim altında tutulmasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri ve yaklaşımları önem oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin nasıl bir görüşe ve yaklaşıma sahip olduğunu saptamaktır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 23 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırmada, katılımcıların büyük bir bölümünün 1. Dinlemenin duyuşsal niteliklerine yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığı; 2. Dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptığı, bu çalışmalarda daha çok açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli testler gibi araçları yeğlediği ve bu süreçte anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, sorulara yanıt vermeyi, özetlemeyi ölçüt aldığı; 3. Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dahil ettiği ancak bunu genellikle ders içi katılım notu olarak işe koştuğu; 4. Dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında sınıfların kalabalık olmasını, doğru dinleme metinlerinin seçilememesini, olumsuz fiziki şartları öncelediği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dinleme, değerlendirme, Türkçe öğretmenleri, görüşme

Turkish language teachers' views and approaches to listening skills and assessing listening

Abstract

Listening is an indispensable element of communication, and a large part of learning takes place through listening, which highlights the importance of listening. On the other hand, assessment and evaluation play an active role in monitoring the development of skills and tracking progress. The aim of the study was to determine Turkish language teachers' view and approaches to listening skills and

¹ **Etik:** Kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu Karar tarihi= 25.10.2021 Belge sayı numarası= 9/307

² Dr. MEB (Gaziantep/Türkiye), onur.dolek@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8816-2754 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.04.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132506]

³ Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Nevşehir, Türkiye), ahmetdemirel@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2249-565X

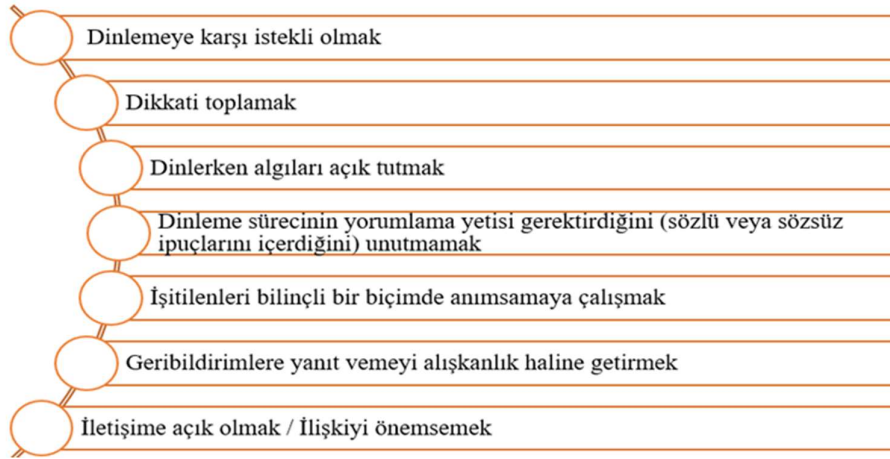
assessing listening. The study, modeled as a phenomenological design, included 23 Turkish language teachers according to the random sampling method. A semi-structured interview form was used for data collection. The data was analyzed using content analysis method. The findings of the research revealed that most participants 1) implemented no assessment and evaluation to determine the affective characteristics in the development of listening skills, 2) give assessment and evaluation on listening skills, prefer using open-ended questions and multiple-choice tests, and set criteria including comprehension, obeying the rules of listening, interpreting, answering questions, and summarizing, 3) included the listening skills in the grading of the Turkish language module, yet in the form of in-class participation, and 4) addressed the factors that negatively affected the learners' listening comprehension such as overcrowded classes, failing to select relevant listening texts and unfavorable physical conditions. These findings obtained in the research were discussed in the light of the literature and various suggestions were made.

Keywords: Listening, evaluation, Turkish language teachers, interview

Giriş

İletişim bireylerin eğilimlerini etkileyen, değişimlerini hızlandıran ve birbirleriyle bağlantı kurmalarını sağlayan çok yönlü bir süreçtir. Toplumsal ilişkilerin temelini de bu süreç oluşturmaktadır. Kurudayıoğlu ve Dölek (2018), bireylerin farklı nedenler ve amaçlar doğrultusunda birbiriyle iletişim kurduğunu ve buradaki temel gereksinimin anlama ve anlaşılma isteği olduğunu vurgulamıştır. Adler vd. (2001), iletişime harcanan zamanın yaklaşık %45'inin iletişim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan dinlemeye ayrıldığını belirtmiştir. Dinleme, okul ve iş yaşamında bireyin üzerine düşen rolleri doğru ve başarılı bir biçimde yerine getirmesinde önemli bir araçtır; ancak işitme ile ilgili herhangi bir sağlık sorunu olmayan her bireyin yetkin birer dinleyici olarak görülmesi, bu becerinin kolay ve yüzeysel olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu durum dinlemeyi, değeri bilinmeyen bir beceri konumuna getirmektedir. Nitekim Doğan ve Özçakmak'a göre (2014) dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmalar sayısal anlamda yeterli değildir. Benzer bir biçimde Hamzadayı (2021, s. 1) bilimsel bir disiplin olan dinlemeye yönelik daha çok araştırma yapılması gerektiğinden söz etmiştir.

Dinleme süreci genellikle işitme ile karıştırılır. İşitme, sesleri algılama ve işleme ile ilgili fiziksel kapasiteyi ifade eder ve dinlemenin ön koşullarından sadece biridir. Dinleme ise işitilen seslerden/uyarılardan anlamlar çıkarmayı sağlayan daha çok zihinsel bir etkinliktir (Lundsteen, 1979). Epçaçan (2013), dinlemenin işitmeyi de içine alan amaçlı bir davranış olduğunu belirtmiştir. Meskill'e (1996) göre dinleme, geçmişe dönük bilgileri anımsama; ileriye dönük ise anlama, yorumlama ve tepkide bulunma gibi işlemleri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Yetkin bir dinleyici olabilmek için bu işlemlerin doğru yerde ve zamanda uygulanması gerekir. Bu bağlamda Purdy (1997, s. 8-9), etkili bir dinleyici olmanın yedi adımını şöyle özetlemiştir:



Şekil 1. Yetkin bir dinleyici olmanın adımları

Dinleme; okuma ve yazmadan daha önce gelişen bir beceridir. Görsel ve bedensel zekâsı gelişmiş bireylerin bile dinlemeyle başlayan bir öğrenme geçmişi vardır (Palmer, 2014). Son dönemde hızlı bir gelişim gösteren teknoloji ile birlikte öğrenme yolları da çeşitlenmiştir. Buna karşın öğrenmelerin büyük bir bölümü dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Burley-Allen (1995), başkalarıyla etkili iletişim kurabilme, mesleki gelişim ve farkındalık kazanma gibi durumlar üzerinde dinlemenin rolüne dikkat çekmiştir. Pye ve Greenall (1996) dinlemenin genel olarak ana düşünceyi belirlemek, yardımcı düşünceleri sıralamak, belirli bilgilere ulaşmak, konuşurun bakış açısını ve konuya ilişkin tutumunu yorumlamak ve konuşmanın bağlamını, amacını ve konusunu saptamak amacıyla gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Bu kazanımlara ulaşmada dinleme amacının belirlenmesi, geçmiş bilgilerin etkinleştirilmesi, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak dinleme görevlerinin oluşturulması (Brown, 2006) ve dinleme sürecinin değerlendirilmesi önemli bir yer tutmaktadır (Melanlioğlu, 2012; Tabak ve Göçer, 2014).

Değerlendirmenin öğretim sürecinde üç temel rolü vardır. Öncelikle öğretmenlere başlangıç için uygun planlama yapma ve bu planları sürdürme ya da değiştirme olanağı verir. İkincisi, öğrenci başarımına yönelik geri bildirimler sunar ve öğrencilerin amaç belirlemesine yardımcı olur. Son olarak öğretim programı değerlendirme sürecinin bir parçasını oluşturur ve öğretmen gelişiminin denetim altında tutulmasını sağlar (Rost, 2011; Yaşar, 2011) Dinleme süreci için de değerlendirmenin benzer rollerinden söz edilebilir. Çünkü dinleme becerisine yönelik yeterli geri bildirim almak; öğrencinin özgüvenini artırmak, zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymak ve öğretim programının aksayan yönlerini belirlemek açısından önemlidir (Rost, 2011). Dinleme sürecindeki görevleri/kazanımları tanımlamak, işlevsel hale getirmek ve daha sonra sürdürülebilir kılmak değerlendirme ile olanaklıdır (Vandergrift ve Goh, 2009).

Araştırmanın önemi

Alanyazına bakıldığında çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini sınavan (Angın ve Çetinkaya, 2021; Harmankaya ve Melanlioğlu, 2017; Karasakaloğlu ve Bulut, 2018; Katrancı ve Yangın, 2012; Kılınç, 2021; Saedakhtar vd. 2021); duyuşsal niteliklerin dinleme üzerindeki rolünü vurgulayan (Ateş, 2018; Bourdeaud'hui vd. 2021; Çiğerci ve Gültekin, 2019; Dölek ve Yıldırım, 2021) ve dinleme becerisinin geliştirilmesine çeşitli yönlerden katkı sunmayı amaçlayan araştırmalara (Azizoğlu ve Okur, 2021; Doğan, 2010; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Epçaçan, 2013; Kaplan, 2021; Sarıkaya, 2021) rastlanmaktadır. Dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin

Türkçe öğretmenlerinin ne tür yaklaşım içerisinde olduklarını önceleyen çalışmalar (Çarkıt, 2018) ise oldukça sınırlıdır. Dinleme, iletişimin vazgeçilmez bir ögesidir ve öğrenmelerin büyük bir bölümü dinleme ile gerçekleşir. Bu durum dinlemenin önemini belirginleştirmektedir. Öte yandan ölçme-değerlendirme, bir becerinin gelişiminin izlenmesinde ve denetim altında tutulmasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine yönelik görüş ve yaklaşımları önem oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şunlardır:

1. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler dışında Türkçe öğretmenleri bir çalışma/uygulama yapmakta mıdır? Yapıyorsa bu süreçte kullanılan strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre sınıf içerisinde dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler nelerdir? Bu sorunların giderilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin çözüm önerileri nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan dinleme etkinlikleri hakkındaki düşünceleri nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Türkçe öğretmenleri, dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları nedir? Türkçe öğretmenleri, bu süreçte hangi ölçme-değerlendirme araçlarından yararlanmakta ve neleri ölçüt olarak almaktadır?
6. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecinde dinleme becerisini dikkate alma durumları nedir?

Yöntem

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin nasıl bir görüş ve yaklaşım içerisinde olduklarını belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yardım eden çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırma sürecinde araştırmacılar verileri inceler ve onlardan bir anlam çıkarır (Creswell, 2016, s. 186). Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile incelenmiştir. Olgubilim, bireylerin bir olguya yönelik yaşantılarını, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Onat Kocabıyık, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de farklı illerde görev yapan 23 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Özen ve Gül, 2007). Türkçe öğretmenlerinin meslekteki hizmet sürelerine ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik özellikler

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	11	48
Erkek	12	52
Mesleki yıl aralığı		
1-3	2	8,7
4-7	5	21,7
8-11	10	43,5
11+	6	26,1
Toplam	23	100

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) aracılığıyla toplanmıştır. YYGF, 6 temel soru ve bunlara yönelik sondaj sorulardan oluşmaktadır. YYGF hazırlanırken soruların açık ve kolay anlaşılabilir olmasına ve öğretmenleri herhangi bir biçimde yönlendirmemesine dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). YYGF ile karşılaştırılabilir ve güvenilir nitel veriler elde edilebilir (Cohen ve Manion, 1994).

Verilerin toplanması

Veriler rastgele belirlenen ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 23 Türkçe öğretmeninden YYGF aracılığıyla toplanmıştır. Türkçe öğretmenleri çalışmanın içeriği konusunda bilgilendirilmiştir. Formun doldurulması için herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Formlar, e-mektup yolu ile öğretmenlere iletilmiştir.

Verilerin analizi

Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını belirlemek amacıyla içerik çözümleme yöntemine başvurulmuştur. İçerik çözümlemesi, nitel verilerden elde edilen kod, tema veya örüntülerin ortaya koyulması sürecidir (Hsieh ve Shannon, 2005). Çözümlemeler sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir. Çözümleme yaklaşımının amacı belirli

bir veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmaktır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 451). Verilerin çözümlenmesinde MAXQDA 20 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Çözümleme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımlarını çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada, doğrudan alıntılar gösterilirken katılımcı 1 (K1), katılımcı 14 (K14) biçiminde kısaltma ve kodlama yapılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

YYGF’de yer alan soruların çalışmanın amacına ne ölçüde hizmet ettiği, uygulanabilirliği ve anlaşılabilirliğine yönelik 7 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. YYGF, uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltiler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve biçimlendirilmiştir. Bu bağlamda YYGF’de yer alan bazı sorular dilsel açıdan düzenlenmiş ve YYGF’ye amaca uygun yeni sorular eklenmiştir. Uzman görüşleri, YYGF’nin kapsam geçerliliğinin denetlenmesinde ve çalışmanın iç geçerliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynar. İç geçerlilik; verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerinde araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması ile ilgilidir. Geçerliliğin sağlanmasında elde edilen veriler ve sonuçlar üzerinde meslektaş ve katılımcı onayı gibi bazı ek yöntemlerin kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270-271). Araştırma verilerinin toplanmasından önce YYGF’nin işlevselliğini denetlemek ve soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek için 3 Türkçe öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır.

YYGF aracılığı ile elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde kodlamalar iki farklı kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak hesaplanmış ve uyumun .82 olduğu bulgulanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının %80’e yakın olmasını önermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada yeterli kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

Araştırma ve yayın etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izni

Kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

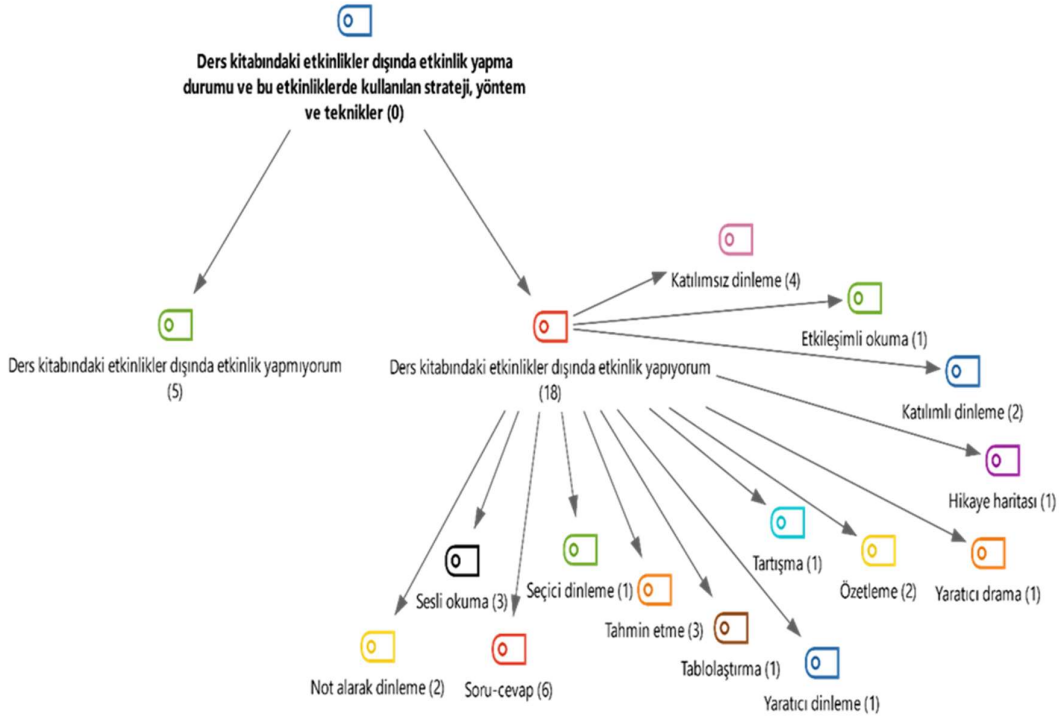
Karar tarihi= 25.10. 2021

Belge sayı numarası= 9/307

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, araştırma soruları tek tek ele alınmış ve araştırma sorularına yönelik yapılan çözümlenmelerden elde edilen bulgulara ve buna bağlı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Etkinlik yapma



Şekil 2. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik ders kitabı dışında etkinlik yapma durumlarını belirten kod ağacı

Şekil 2 incelendiğinde katılımcılardan 5'i ders kitabında yer alan etkinlikler dışında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik yaptırmadığını, 18'i ise ders kitabında bulunan etkinlikler dışında dinleme eğitimi sürecinde soru cevap, katılımsız dinleme, tahmin etme, özetleme, katılımlı dinleme, sesli okuma, tahmin etme, tartışma, tablolaştırma, seçici dinleme, not alarak dinleme, hikâye haritası, etkileşimli okuma, yaratıcı drama, yaratıcı dinleme gibi yöntem, teknik ve stratejilere yer verdiğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, yapıyorum. Katılımsız dinleme, yaratıcı dinleme ve seçici dinleme en sık kullandıklarım. Metin türü olarak özellikle şiir ve tiyatro metinleri seçmeye çalışıyorum” (K2).

“Yıllık plan ve öğretim programına yönelik derste öğrenciye vermemiz gereken kazanımlar amacına ulaştıktan sonra arta kalan zamanlarda sınıf içi tartışmalar yapıyorum. Bu etkinlik hem konuşma hem de dinlemeye yönelik öğrencide olumlu etkiler yaratıyor. Bunun dışında kendi getirdiğim kısa metinleri okuyup içinden öğrencilere sorular soruyorum” (K5).

“Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik farklı çalışmalara imkânlar doğrultusunda yer veriyorum derslerde. Bunun için hikâye haritası, tablolaştırma gibi yöntemler kullanıyorum” (K6).

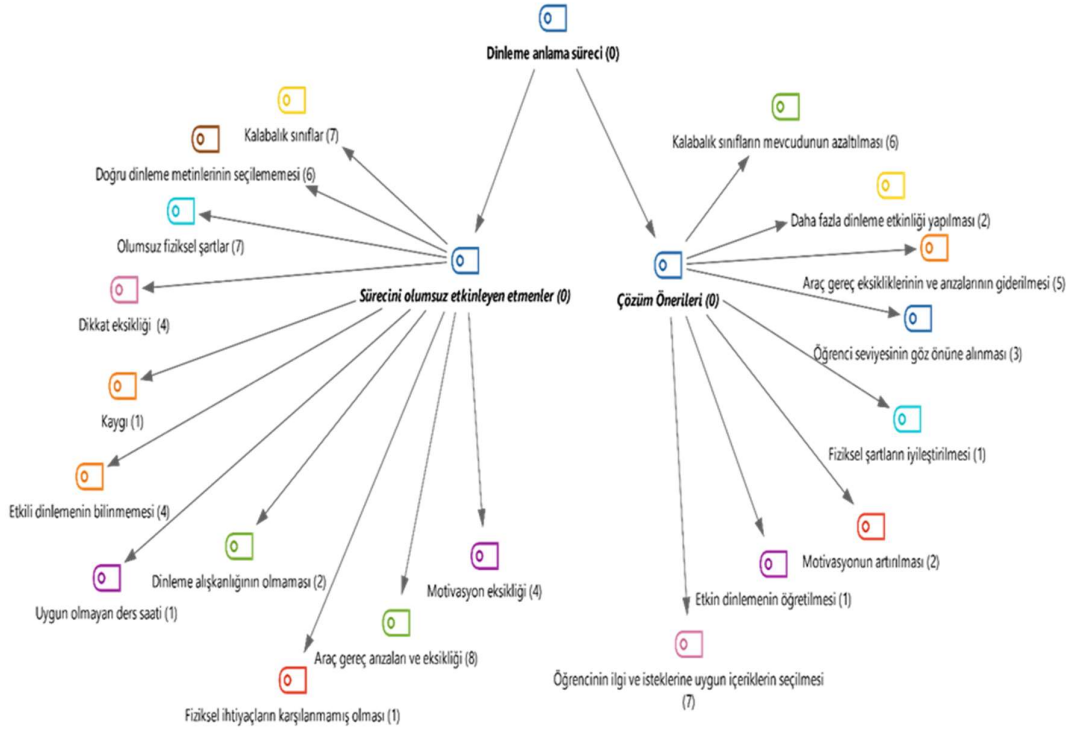
“Evet yapıyorum. Anı ve masal anlatma, şiir dinleme etkinlikleri yapıyorum. Soru-cevap, tahmin etme, özetleme yöntemi kullanıyorum” (K1).

“Evet. Yapıyorum. Resimli çocuk kitapları veya farklı kitaplar götürüyorum sınıfa. O kitapları okuyorum, okurken sorular soruyorum. Etkileşimli okuma yapıyorum yani. Diğer kitapları çocuklara okutuyorum. Okumaları bitince veya da beni belirlediğim önemli kısımların üzerinde duruyorum, konuşturuyorum onları sorular sorarak” (K19).

“Türkçe ders kitabındaki dinleme etkinlikleri dışında dinleme becerisi geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıyorum çünkü ders saati kitaptaki çalışmaları yetiştirmeye ancak yetiyor” (K17).

“Ders kitabındaki etkinlikler dışında herhangi bir çalışma yapmıyorum” (K13).

Dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler ve çözüm önerileri



Şekil 3. Türkçe öğretmenlerinin dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenlere ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini belirten kod ağacı

Şekil 3'e bakıldığında katılımcıların kalabalık sınıfları, doğru dinleme metninin seçilememesini, olumsuz fiziksel şartları, dikkat eksikliğini, dinleme alışkanlığının olmamasını, araç-gereç arızalarını ve eksikliğini ve motivasyon eksikliğini dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında öncelikledikleri görülmektedir. Kalabalık sınıf mevcudunun azaltılmasını, daha fazla dinleme etkinliği yapılmasını, araç-gereç eksikliklerinin ve arızalarının giderilmesini, öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulmasını, fiziksel şartların iyileştirilmesini, motivasyonunun artırılmasını, etkin dinlemenin öğretilmesini, öğrenci ilgi ve isteklerine uygun içeriklerin seçilmesini ise çözüm önerileri olarak sunmuşlardır. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Kitapta verilen dinleme metinlerini işlerken sınıftaki akıllı tahtanın çalışmaması ve ayrıca ses görüntü araçlarının olmaması sorun oluşturmaktadır” (K17).

“Metinlerin ilgi çekici olmaması, çok uzun olması, öğrencilerin yaşına uygun içeriğin olmaması dinleme/ izleme sürecinde en olumsuz etmenler” (K8).

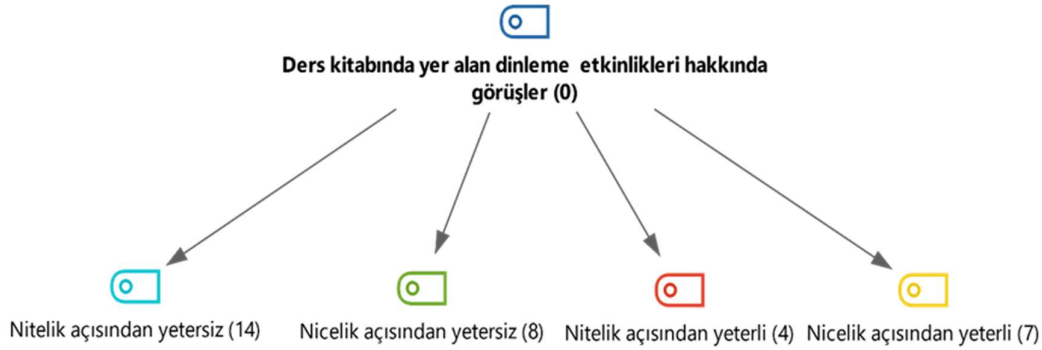
“Sınıf içerisinde dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen şeylerin başında derslerin başlama saatinin olduğunu düşünüyorum. Özellikle ilk saatlerde çocuklar uyku halinde oluyor ve çoğu kahvaltı yapmadan geldiği için dinlese de anlamıyor bunun sonucunda dinleme metinleri onlar için ninni olmaktan öteye geçmiyor ne yazık ki. Fizyolojik ihtiyaçları karşılanmadığı için odak problemi yaşıyorlar. Bunlara ek olarak dışsal uyaranlardan olan gürültü de (pandemiden dolayı kapı ve pencereleri sürekli açık tutma zorluğu bu durumu daha da tetikledi) dinleme-anlama sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır” (K5).

“Akıllı tahtaların sesleri düzenli olarak kontrol edilmeli, sınıfın fiziki şartlarında düzenleme yapılabilir. Sıcaktan etkilenmeyi azaltmak adına sınıflara perde takılabilir. Sınıf mevcutları azaltılabilir” (K3).

“Öğrenci sayıları azaltılmalı, daha ilgi çekici metinler seçilmeli, metinler çok uzun olmamalı” (K10).

“Sorunların giderilmesi için sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması, öğrencilerin dinlemekten zevk alacağı metinlerin seçilmesi, sınıflara ses sisteminin kurulması gibi önlemler alınabilir” (K16).

Ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerine yönelik görüşler



Şekil 4. Türkçe öğretmenlerinin ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerine yönelik görüşlerini belirten kod ağacı

Şekil 4 incelendiğinde bazı katılımcıların (f=14) ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerinin nitelik açısından; bazı katılımcıların (f=8) ise nicelik açısından yetersiz olduğunu belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar nitelik veya nicelik açısından bu etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak hem nitelik hem de nicelik açısından yetersiz olduğu yönündeki görüş bildirim sayısı yeterli olduğu yönündeki bildirimlere oranla fazladır. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Ders kitabındaki dinleme metinlerinin genel olarak uzun, sıkıcı; bilinmeyen kelimelerin ve yer, tarih gibi ayrıntıların fazla olduğunu düşünüyorum” (K1).

“Dinleme metinlerini ve etkinlikleri tekdüze buluyorum. Her yeni metinde verilen etkinlikler farklı bir yöntem ve teknikte öğrenciye sunulsa daha dikkat çekici ve öğrenciyi derse bağlayıcı olurdu” (K5).

“Dinlemeye bağlı etkinliklerin oldukça tekdüze şekilde oluşturulduklarını gözlemliyorum. Etkinlikler sürekli metni dinleme ve metni anlamlandırma şeklinde ilerliyor. Daha farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu etkinlikler de oluşturulabilir” (K13).

“Türkçe ders kitabında yer alan dinleme metinleri ve etkinliklerini yeterli buluyorum ve beğeniyorum. Dinleme metinlerinin öğrencilerin yaş seviyesine uygun ve Türkçenin güzelliğini yansıtan metinler olduğunu düşünüyorum” (K4).

“Metinleri içerik açısından yeterli buluyorum ama etkinliklerin sayısal olarak az olduğunu düşünüyorum. Bu sorunu da fazladan çalışmalar yaparak aşmaya çalışıyoruz” (K18).

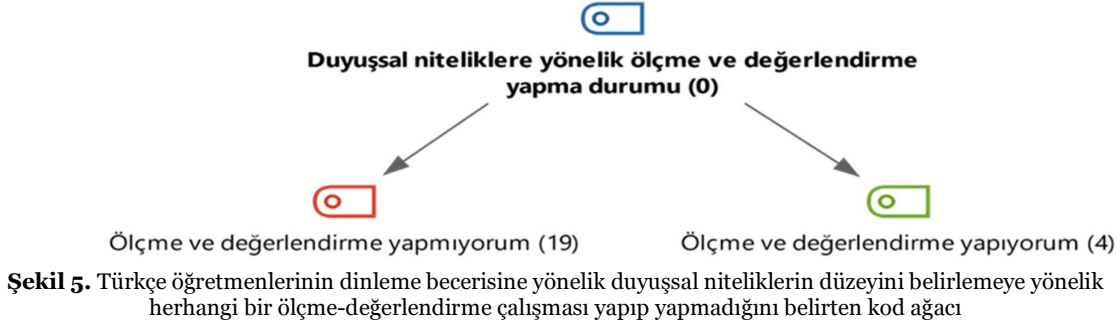
“Dört temel dil becerisi eşit öneme sahip olduğu halde bütün temalarda dinleme etkinliklerinin sayısı diğer becerilere dönük etkinliklere oranla daha düşüktür. Bu nedenle dinleme etkinliklerinin sayısal anlamda yetersiz olduklarını düşünüyorum” (K13).

“Metinleri içerik açısından yeterli buluyorum ama etkinliklerin sayısal olarak az olduğunu düşünüyorum. Bu sorunu da fazladan çalışmalar yaparak aşmaya çalışıyoruz.” (K18).

“Etkinlikler özensiz ve aceleyle hazırlanmış. Sayı olarak yeterli. Daha fazlası öğrenciyi sıkır” (K20).

“Dinleme ve izleme metinleri hazırlanırken animasyon şeklinde hazırlanması öğrencilerin dikkatini çekmeleri açısından etkili olabilir. Her üniteye bir tane dinleme ve etkinlikleri olmasını yeterli görüyorum” (K7).

Duyuşsal niteliklere yönelik ölçme-değerlendirme



Şekil 5. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapıp yapmadığını belirten kod ağacı

Şekil 5'e bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümünün dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığı görülmektedir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Duyuşsal nitelikler dinleme sürecini büyük oranda etkilemektedir. Ancak herhangi bir çalışma yapmıyorum” (K11).

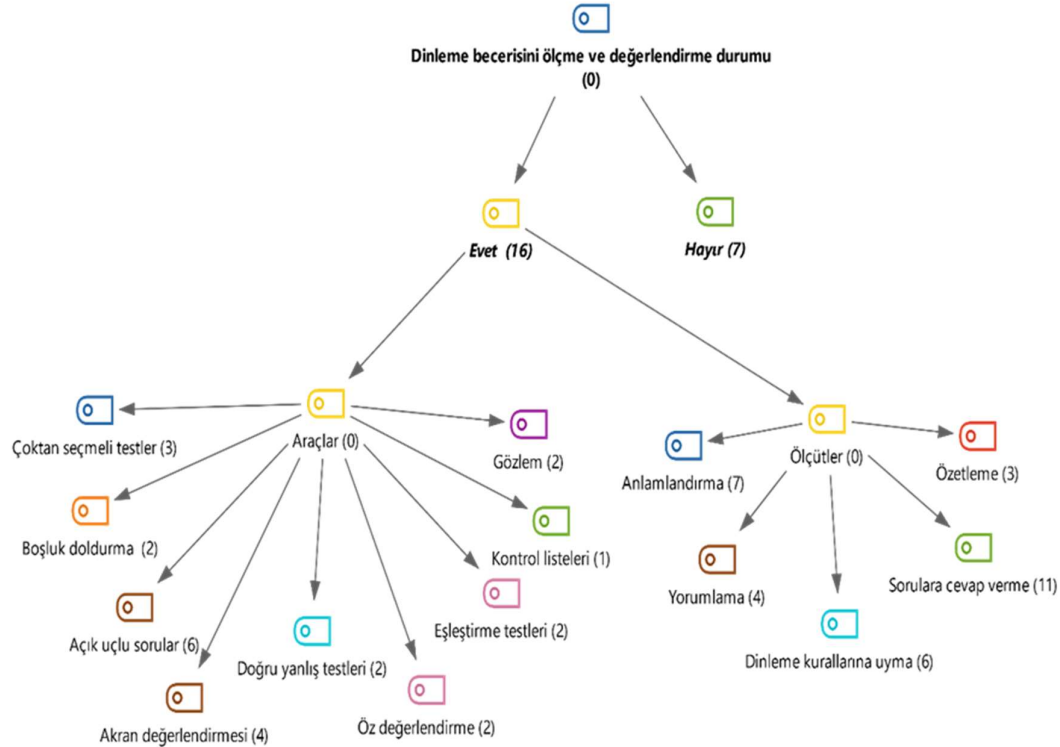
“Her alanda olduğu gibi öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek için öğrencide dinlemeye yönelik olumsuz tutumun ve kaygının giderilmesi öğrencinin dinlenileni anlama başarısında önemli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu konuya ilişkin bir çalışma yapmıyorum” (K24).

“Dinleme anlama sürecinde özellikle tutum ve motivasyon büyük bir etkiye sahiptir. Bu niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme çalışması nadiren yapıyorum” (K2).

“Dinleme sürecinde öğrencilerin tutumu (ilgi, tutum, motivasyon) dinlemenin kalitesi ve dinlemenin anlamlandırılması için çok önemlidir. Dinleme sürecinde öğrencilerin ilgi ve tutumunu yüksek tutmak için öğrencilere önce metinle ilgili etkinlikler yapıp öğrencilerin odak noktasını bulmaya çalışıyorum. İlgi ve tutumlarını ölçmek için metnin başında ortasında ve sonunda soru cevap etkinlikleri yapıyorum” (K8).

“Duyuşsal niteliklerden en çok motivasyonun dinleme üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Öğrenci kendine dair bir şeyler bulacağını öğrendiği metni daha dikkatli dinler ve daha kolay anlar. Bu nedenle etkinliğe başlamadan önce karşımızda iyi motive edilmiş bir sınıf olmalıdır. Duyuşsal nitelikleri ölçmek için sadece sorular soruyorum. Alternatif ölçekleri kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum” (K12).

Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlar, bu süreçte yararlanılan ölçme-değerlendirme araçları ve alınan ölçütler



Şekil 6. Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, bu süreçte yararlandıkları ölçme-değerlendirme araçlarını ve aldıkları ölçütleri belirten kod ağacı

Şekil 6'ya göre katılımcıların büyük bir bölümü, dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmaktadır. Bu katılımcıların ölçme-değerlendirme sürecinde daha çok açık uçlu soru, çoktan seçmeli test, soru-cevap ve akran değerlendirme gibi araçları yeğledikleri söylenebilir. Dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede ise anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, sorulara cevap vermeyi ve özetlemeyi ölçüt olarak aldıkları görülmektedir. Aşağıda bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, ölçüyorum ama bunu bir yere not etmiyorum. Anlık soru cevap yöntemiyle metni anlayıp anlamadığına ilişkin sorular soruyorum” (K16).

“Öğrencilerin dinleme becerisini metni yarıda durdurup sorular sorarak ölçmeye çalışıyorum. Ya da dinledikten sonra birbirlerine anlattırarak sıralamayı kontrol ettiriyorum” (K23).

“Dinleme öncesinde metinle ilgili sorular oluşturuyorum. Öğrencilerin verilmek istenen ana ve yardımcı düşünceleri kavrayıp kavramadığını tespit etmeye çalışıyorum. Dinleme metnine ilişkin açık uçlu sorular, eşleştirmeli sorular, doğru-yanlış sorularından yararlanıyorum” (K22).

“Hayır. Etkinlikler üzerinden anlayıp anlamadıklarını görmeye çalışıyorum” (K20).

“Özel olarak herhangi bir ölçme değerlendirme yapmıyorum. Ders kitabındaki etkinliklerle yetiniyorum” (K9).

“Dinlediğini sorulara cevap verebilmesi, özet yapmasını bekliyorum” (K8).

“Dinleme becerisine sadece kitaptaki dinleme etkinliklerine verilen cevaplardan hareketle bakıyorum. Bunun haricinde bir ölçme-değerlendirme yapmıyorum” (K13).

Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecinde dinleme becerisinin dikkate alınması durumu



Şekil 7. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecinde dinleme becerisini dikkate alma durumlarını belirten kod ağacı

Şekil 7'ye bakıldığında katılımcıların 14'ünün Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dahil ettiği, 9'unun ise dahil etmediği görülmektedir. Bu soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Dinleme becerisi yazılı yoklama sürecine dâhil olmadığı için ancak performans değerlendirme (davranış) notu kapsamında yer verebiliyorum. Bu not verme sürecim dönem içi aldığım (gözleme dayalı) notlara ve yaptığım ölçme değerlendirme çalışmalarına (kontrol listeleri vb.) göre oluyor” (K2).

“Ders notu verirken dinleme becerisini de not sistemimde dikkate alıyorum. Dinleme becerisini öğrencinin anlama becerisinde önemli bir bölüm olduğunu düşünüyorum. Not verme sürecinde performans değerlendirme notlarını dinleme becerisi üzerinden değerlendiriyorum” (K8).

“Dinleme ve konuşma becerisini daha çok ders içi etkinliklerine katılım puanlarında değerlendiriyorum. Bu becerileri ölçmek için ayrı bir sınav veya puanlama yapmıyorum. Yaptığım iki sınav yazılı puanlarını oluşturuyor, ders içindeki konuşma ve dinleme düzeylerine göre de ders içi katılım puanı veriyorum” (K14).

“Not verme süreci üzerinde dönem içinde okudukları kitaplar, ders içi katılım ve kısmi olarak da sınav puanları etkili oluyor. Dinleme becerisini bu sürece dâhil etmiyorum” (K5).

“Hayır dinleme becerisini not verme sürecine dâhil etmiyorum. Yazılı sınavlardan alınan notları ve ders içi katılımı dikkate alıyorum” (K16).

“Not verirken dinlemeyi dikkate almıyorum. Not verme işlemine dâhil etmiyorum. Önceden hazırlanan puanlamalı not cetvelinde yer alan kriterlere göre not verme işlemi yapıyorum” (K21).

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin ne tür görüşlere ve yaklaşımlara sahip olduklarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri, katılımcıların büyük bir bölümünün (f=18) Türkçe ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri dışında farklı teknik, yöntem ve stratejiler kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları yönündedir. Soru-cevap, katılımsız dinleme, tahmin etme, özetleme, katılımlı dinleme, sesli okuma, tahmin etme, tartışma, tablolaştırma, seçici dinleme, not olarak dinleme, hikâye haritası, etkileşimli okuma, yaratıcı drama, yaratıcı dinleme bu süreçte kullanılan teknik, yöntem ve stratejiler olarak göze çarpmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin ders kitabı dışında da dinleme etkinliklerine yer vermesi, etkinlik sayılarının ve çeşitliliğin artması anlamına gelmektedir. Bu durum dinleme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Nitekim Doğan (2008) ve Sevim ve Turan (2017), dinleme eğitimi sürecinde etkinliklerin önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu Türkçe öğretmenlerinin kalabalık sınıfları, doğru dinleme metinlerinin seçilememesini, olumsuz fiziki şartları, dikkat eksikliğini, dinleme alışkanlığının olmamasını, araç-gereç arızalarını/eksikliğini ve motivasyon eksikliğini dinleme-anlama sürecini olumsuz etkileyen etmenler arasında öncelikledikleri yönündedir. Ayrıca katılımcılar; kalabalık sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasını, daha fazla dinleme etkinliği yapılmasını, araç gereç eksikliğini ve arızalarının giderilmesini, fiziksel şartların iyileştirilmesini, motivasyonunun artırılmasını, etkin dinlemenin öğretilmesini, öğrenci ilgi ve isteklerine uygun içeriklerin seçilmesini ise bu sorunlara yönelik birer çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Katılımcılardan elde edilen bu bulgular alanyazındaki görüşlerle örtüşmektedir. Nitekim Tüzel (2013) sınıf içi gürültünün; Emiroğlu (2013) ise dikkat dağınıklığı ve odaklanamamanın dinleme-anlama sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Katılımcıların büyük bir bölümünün Türkçe ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerini nitelik (f=14) ve nicelik (f=8) açısından yetersiz görmesi, araştırmadan elde edilen bir başka bulgudur. Bu bulgu, Dolunay ve Savaş'ın (2016) Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına göre dengeli bir biçimde dağılmadığı; çözümleme, hatırlama ve yaratma gibi üst düzey bilişsel beceri basamaklarında yer alan etkinliklerin yeterli olmadığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Doğan (2010) dinleme eğitiminde kullanılacak malzemelerin niteliğinin ve çeşitliliğinin süreci etkileyeceğini, bunun için farklı farklı uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Türkçe ders kitabında bulunan dinleme etkinliklerini hem sayıca artırmanın hem de etkinliklerde yeterli niteliğe ve çeşitliliğe ulaşmanın dinleme eğitimi sürecinde önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, katılımcıların büyük bir bölümünün (f=19) dinleme becerisine yönelik duyuşsal niteliklerin düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığı yönündedir. Alanyazına bakıldığında duyuşsal niteliklerin dil becerileri üzerinde önemli rol oynadığını vurgulayan çalışmalar (Arıcı ve Dölek, 2020; Demirel, 2021; Gölpınar vd. 2018; Pratiwi ve Rosnija, 2015; Türkben, 2020) olduğu görülmektedir. Katılımcıların duyuşsal niteliklerin dinleme sürecinde önemli rol oynadığını düşünmeleri ancak bunları belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapmamaları dikkat çekici bir çelişkidir. Dinlemeye yönelik kaygı, tutum, motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin düzeyini belirlemenin ve bu değişkenlerin istenen düzeyde tutulmasının dinlemenin bilişsel yönünü de destekleyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu konuya Türkçe öğretmenlerinin daha çok özen göstermeleri gerekmektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümünün dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yapması; ölçme-değerlendirme yaparken daha çok açık uçlu soru, çoktan seçmeli test, soru-cevap ve akran değerlendirme gibi araçları yeğlemesi ve bu süreçte anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, sorulara cevap vermeyi ve özetlemeyi ölçüt olarak alması araştırmanın bir başka bulgusunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra dinleme becerisine yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme çalışması yapmayan katılımcı sayısının da azımsanamayacak kadar olması dikkat çekicidir. Benzer bir biçimde Çarkıt (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmadığını bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen son bulgu; katılımcıların çoğunun Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini dâhil ettiği ancak bunu genellikle ders içi katılım notu olarak işe koştığı, bir kısmının ise Türkçe dersi dönem sonu notu hesaplama sürecine dinleme becerisini hiç dâhil etmediği yönündedir. Hamzadayı ve Dölek (2017), Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders notlarını hesaplar

konuşma becerisini dikkate alma durumlarına yönelik benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğu birçok çalışmada (Doğan, 2010; Doğan ve Özçakmak, 2014; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012) belirtilmiştir. Bu ihmalin dönem sonu notu verme sürecinde de benzer biçimde görüldüğü söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalarda, Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi üzerine yapılandırıldığı, bu becerilerin eşit düzeyde öneme sahip olduğu ve orantılı bir biçimde gelişmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun Türkçe notlarını belirlemek için yaptığı sınavlarda dinlemeye yer vermemesi, dinlemeyi sadece ders içi katılım notlarını verirken sürece dâhil etmesi alanyazındaki bu görüşlerle çelişmektedir. Ayrıca bir öğrencinin temel dil becerilerine yönelik akademik yeterlikleri farklılaşabilir. Örneğin okuduğunu anlamada yeterli olmayan bir öğrenci, konuşmada; yazmada yetkin olmayan bir öğrenci, dinlediğini anlamada başarılı olabilir. Bunu tersten düşünmek de olanaklıdır. Büyük bir bölümünü okuduğunu anlamının oluşturduğu bir sınavla öğrencinin sadece okuduğunu anlama becerisi ölçülmüş olur. Oysa Türkçe dersine yönelik akademik başarının tam olarak saptanabilmesi için okumayı, yazmayı, konuşmayı, dinlemeyi ve dil bilgisini içeren bütüncül bir sınava gereksinim vardır.

Kaynakça

- Adler, R., Rosenfeld, L. ve Proctor, R. (2001). *Interplay: The porocess of interpersonal communicating* (2. Baskı). Forth Worth, TX: Hrouurt.
- Angın, Ö. ve Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346. Doi:10.24315/tred.727384
- Arııcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 139-154.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2021). Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 327-337.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K. ve van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40-51.
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge University Press.
- Burley-Allen, M. (1989). *Listening, the forgotten skill: A self-teaching guide*. Canada: John Wiley and Sons.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 45-73. <http://dx.doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem ve yaklaşımları* (2. Baskı). S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research* 5(27), 2782-2793.
- Demirel, A. (2021). Writing motivation sources of teacher candidates: A phenomenological study. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 193-206. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0502.06193d>

- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 122-157.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9 (2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.49839>
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85. doi: 10.31464/jlere.425224
- Hamzadayı, E. (2021). Dinleme becerisinin temel kavramları. N. Bayat (Ed.). *Dinleme ve eğitimi içinde* (ss. 1-12). Ankara: Anı.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Harmankaya, M. Ö. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbilis stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Electronic Turkish Studies* 12(18), 339-360.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. Baskı). S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 626-645.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417.
- Katranç, M. ve Yangın, B. (2012). Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 733-771.
- Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu M. ve Dölek O. (2018). *Kelime öğretimi*. Bilginer Onan ve Mustafa Onur Kan (Ed.). İlkokuma Yazma ve Türkçe Öğretimi içinde (ss. 273-324). Ankara: Nobel.
- Lundsteen, S. (1979). *Listening its impact at all levels of reading and the other language arts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading Communication Skills.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilis stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(1), 1583-1595.

- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Virginia, VA: ASCD.
- Pratiwi, F. N. ve Rosnija, E. (2015). The correlation between the students' motivation and listening skills. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(9), 1-10.
- Purdy, M. (1997). *What is listening?* M. Purdy ve D. Borisoff (Ed.). Listening in everyday life: A personal and professional approach içinde (2. Baskı), (ss. 1-20). University Press of America.
- Pye, D. ve Greenall, S. (1996). *Listening and speaking skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. Baskı). Pearson Education Limited.
- Saeedakhtar, A., Haqju, R. ve Rouhi, A. (2021). The impact of collaborative listening to podcasts on high school learners' listening comprehension and vocabulary learning. *System*, 101, 1-15.
- Sarıkaya, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 46-58.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428181
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677. Doi: 10.31464/jlere.770661
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. (2009). *Teaching and testing listening comprehension*. In M. Long ve C. Doughty (eds) *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. (3. Baskı). S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 2-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended abstract

Communication is a versatile process that affects individuals' aptitudes, accelerates change, and enables them to connect with one another. This process also establishes the basis of social relations. Kurudayıoğlu and Dölek (2018) emphasize that individuals communicate with one another for different reasons and purposes, and the fundamental need is the desire to understand and be understood. Adler, Rosenfeld, and Proctor (2001) state that an average of 45% of the time spent on communication is devoted to listening as one of the essential components of the communication process. Listening is an important tool for individuals to fulfill their roles properly and successfully in their school and work

lives. However, every individual with no hearing-related problems is considered a competent listener, which leads to an understanding of listening skills to be simple and superficial. Such an approach makes listening an undervalued skill. Thusly, Doğan and Özçakmak (2014) state that the studies related to listening skills are insufficient in quantity. Similarly, Hamzadayı (2021, p. 1) emphasizes that more research should be conducted on listening as a scientific discipline.

Listening is a process that is often confused with hearing. Hearing refers to the physical capacity to perceive and process sounds and is only one of the prerequisites for listening. Listening, on the other hand, is a mental activity that enables making meanings from the sounds/stimuli heard (Lundsteen, 1979). Epçaçan (2013) states that listening is a purposeful behavior that encompasses hearing. According to Meskill (1996), listening entails a complex process of retrieval of past information as well as comprehension, interpretation, and reaction. These processes must be implemented in the right place at the right time to become a competent listener.

Assessment is a part of language teaching for three main reasons. Firstly, it enables teachers to plan the starting points appropriately and maintain or change these plans. Secondly, it provides a means of feedback on learner performance and assists students in goal setting. Lastly, assessment forms a part of program evaluation, keeping the teacher development on track (Rost, 2011; Yaşar, 2011). We can address similar roles for assessing listening. In the area of listening, assessment is particularly important because receiving adequate feedback is essential for increasing the learner's confidence and for addressing learners' strengths and weaknesses, and identifying the weaknesses in the curriculum (Rost, 2011).

Listening is an indispensable element of communication, and a large part of learning takes place through listening, which highlights the importance of listening. On the other hand, assessment and evaluation play an active role in monitoring the development of skills and tracking progress. From this point of view, Turkish teachers' approaches to listening skills and assessing listening are important. To this end, this study aims to uncover what approaches Turkish teachers develop towards listening skills and assessing listening.

As a qualitative study, this research aimed to identify Turkish teachers' views and approaches to listening skills and assessing listening. The participants of the study included 23 Turkish language teachers. The data of the research were collected with a semi-structured interview form consisting of 6 main questions, which was designed by the researchers of the present study. In the analysis of the data, MAXQDA software version 20 was used, applying the method of qualitative content analysis.

The findings illustrated that a large number of participants (f=18) aimed to improve students' listening skills by using different strategies, methods, and techniques than the listening activities in the Turkish textbooks. Turkish language teachers' inclusion of out-of-textbook listening activities can increase the quantity and diversity of the listening activities. Such a practice can contribute to listening process. Doğan (2008) and Sevim and Turan (2017) emphasized that listening activities played an essential role in the process of listening education.

One of the findings showed that teachers highlighted the factors that negatively affected the learners' listening comprehension, such as overcrowded classes, failing to select relevant listening texts, unfavorable physical conditions, lack of attention, lack of listening habits, equipment malfunction, lack of equipment, and lack of motivation. Besides, the participants recommended that reducing the number

of students in overcrowded classrooms, conducting more listening activities, eliminating the lack of equipment and their malfunctions, improving physical conditions, increasing motivation, teaching active listening, and choosing content suitable for student interests and wants could serve as solutions. The findings collected from the participants overlapped with the literature in general. Tüzel (2013) and Emiroğlu (2013) emphasized that classroom noise, distraction, and inability to focus negatively affected listening comprehension.

Most participants considered the listening activities in the Turkish textbook to be inadequate in terms of quality (f=14) and quantity (f=8). Doğan (2010) stated that the quality and variety of the materials used in listening education affected learning process and recommended implementing a diverse range of practices. In this regard, we can suggest that an increase in the number of listening activities in the Turkish textbook and in the quality and diversity of the activities will benefit the process of listening education.

Another finding was that majority of the participants (f=19) implemented no assessment and evaluation to determine the affective characteristics in the development of listening skills. Some studies (Arıncı and Dölek, 2020; Demirel, 2019; Gölpınar, Hamzadayı and Bayat, 2018; Pratiwi and Rosnija, 2015; Türkben, 2020) emphasized the significant impact of the affective characteristics on the development of listening skills. It was a noteworthy discrepancy that the participants thought that affective characteristics played an important role in the listening process, but they did not implement any assessment and evaluation to identify them.

We found that most participants gave assessment and evaluation on listening skills and preferred using criteria including comprehension, obeying the rules of listening, interpreting, answering questions, and summarizing for scoring. On the other hand, the number of participants who did not implement any assessment and evaluation should not be underestimated. Similarly, Çarkıt (2018) found that a great number of Turkish teachers did not conduct alternative assessment and evaluation to determine the development of listening skills.

The last finding showed that many of the participants included the listening skills in the grading of the Turkish language module, generally in the form of in-class participation whereas some participants reported no inclusion of listening skill in their final grades. Hamzadayı and Dölek (2017) also found out that Turkish language teachers did not take listening skills into account in their grading. Many studies highlighted that listening skill was a neglected skill (Doğan, 2010; Doğan and Özçakmak, 2014; Özbay and Melanhoğlu, 2012). This negligence can also be observed in final grades at the end of the semester. Some studies emphasized that Turkish education needed to be structured on the basis of four basic language skills and grammar, and these four skills were uncompetitively important and should be equally valued and in the development process. The fact that most of the participants did not include listening in the Turkish language exams and hence in their grading and that they only consider listening skills for their in-class participation grades contradict with findings in the literature.

04. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi

Dilay Ceren ÇELİK¹

Nida ELBİSTANLI²

Emrah BOYLU³

APA: Çelik, D. C. & Elbistanlı, N. & Boylu, E. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 54-71. DOI: 10.29000/rumelide.1132508.

Öz

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretimine yönelik yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda Türkçede mevcut atasözleri ve deyimlerin ders kitaplarındaki öğretim tekniklerinin dışında pek çok tekniğin geliştirildiği görülmektedir. Ancak bu teknikleri bir arada toplayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada atasözü ve deyim öğretiminde yararlanılabilecek 29 çalışma doküman analizi yöntemi kullanılarak incelemeye alınmıştır. Buna göre Türkçe atasözü ve deyimlerin dizilerle, dilsel karşılaştırmalarla, metinlerle, şarkı ve türkülerle, sözcüksel tasnifle, hikâyelerle, bağlama uygun biçimde, yaratıcı dramayla, mnemonik teknikle, tamamlayıcı ölçme değerlendirmeye, karikatürle, iletişimsel yaklaşımla öğretimine ilişkin 12 farklı teknik sunulduğu tespit edilmiştir. Belirlenen tekniklere ait içerikler doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale olmak üzere yayın türlerine ayrılmıştır. Çalışmalar kendi içlerinde karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiş, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyulmuştur. Araştırmacılara ait öneriler bir araya toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yayın türlerinin niceliği değerlendirildiğinde makale türündeki yayınların (15) ağırlıkta olduğu görülmektedir. Makale türünü, 12 adet çalışmayla yüksek lisans tezi takip etmektedir. Doktora tezi ise 1 çalışmayla sınırlıdır. Atasözü ve deyimlerin dizilerle ve dilsel karşılaştırmayla öğretimi, üzerinde en sık çalışılan tekniklerdir. Yaratıcı dramayla, mnemonik teknikle, tamamlayıcı ölçme değerlendirmeye, karikatürle, iletişimsel yaklaşımla öğretim ise üzerinde az çalışılan tekniklerdir. Araştırma sonuçlarına dayanarak atasözleri ve deyimlerin öğretimine ilişkin öneriler sunularak sonraki çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, atasözü ve deyim öğretimi, öğretim teknikleri

¹ YL Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi (İstanbul, Türkiye), dilaycelik@stu.aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9529-7369 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.04.2022-kabul tarihi: 20.05.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132508]

² YL Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi (İstanbul, Türkiye), nidaelbistanli@stu.aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3768-6128

³ Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), emrahboylyu@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9529-7369

Investigation of the studies on the teaching of proverbs and idioms in teaching Turkish as a foreign language

Abstract

In this study, scientific studies on the teaching of proverbs and idioms in teaching Turkish as a foreign language were examined. As a result of the literature review, it is seen that many techniques have been developed apart from the teaching techniques of the existing proverbs and idioms in the textbooks. However, no study has been found that combines these techniques. In this research, 29 studies that can be used in the teaching of proverbs and idioms were compiled and examined using the document analysis method. Accordingly, it has been determined that 12 techniques are presented for teaching Turkish proverbs and idioms with serials, linguistic comparisons, texts, songs and ballads, lexical classification, stories, in accordance with the context, creative drama, mnemonic technique, supplementary assessment and evaluation, caricature, and communicative approach. The contents of the determined techniques are divided into publication types such as doctoral thesis, master's thesis and article. The studies were analyzed comparatively among themselves, and their similarities and differences were revealed. The suggestions of the researchers were gathered together. According to the findings of the study, when the quantity of publication types is evaluated, it is seen that the publications in the article type (15) predominate. The article type is followed by the master's thesis with 12 studies. The doctoral thesis is limited to 1 study. Teaching proverbs and idioms with sequences and linguistic comparison are the most frequently studied techniques. Teaching with creative drama, mnemonic technique, complementary assessment and evaluation, caricature, and communicative approach are techniques that are less studied. Based on the results of the research, it is aimed to contribute to the next studies by presenting suggestions on the teaching of proverbs and idioms.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, proverb and idiom teaching, teaching techniques

Giriş

İletişim sisteminin temel öğelerinden biri dildir ve dil, canlıların birbirleriyle anlaşmasını sağlayan temel sistemdir. Dil bir düşünceyi, duyguyu ifade etmeye yardımcı konumdadır. Yalnızca insanlar arasındaki iletişim aracı durumunda değil, aynı zamanda kültürlerarası geleceğe aktarım ve yatırımdır. Kültürle dil arasında çok güçlü bir bağ olduğu kaçınılmazdır. “Dille kültürün ve toplumun ilişkisi konusu kimi zaman tek bir sözcüğün bile bir kültür varlığı sayılan dilin en ufak birliği olarak ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddi ve manevi kültürü üzerinde fikir verebileceğini söyleyelim” (Aksan, 2009, s. 67). Geçmişten günümüze kadar tüm yaşanmışlıkların dile yansıdığı, dil sayesinde ulusun kültürel birikimi hakkında çıkarım yapılabileceği bilinmektedir. Bu noktada da özellikle atasözü ve deyimler kültürün en somut taşıyıcı dil öğeleridir.

Atasözleri, her milletin kültürel yansıması niteliğindedir ve kendi kültüründen bağımsız değildir (Öztürk, 2015, s. 20). Atasözlerinin milletin kültürel tüm özelliklerini kapsayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin hedef dilin kültürüyle etkileşime girebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle kültür dili olarak nitelendirilen atasözlerinin öğrenilmesi oldukça önem teşkil etmektedir. “Atasözleri kısa sözlerdir ama içerisinde derin manalar taşır. Atasözü öğretici ve öğüt verici nitelik taşımaktadır. Bu nedenle atasözleri yolumuza ışık olmakta ve insanlara yol göstermektedir”

(Çelikkaya ve Esen, 2017, s. 36). Dil ile kültür ilişkisine dayanarak söylenebilir ki dil de toplumun karakteristik özelliklerini yönlendirmektedir. Kültür, dili; dil de kültürü daimî beslemektedir.

“Deyimler dilin kendine özgü anlatım biçimini ifade eden önemli göstergelerdir. Toplumun yaşayışından, inançlarından, gelenek göreneklerinden çıkan her türlü bilgiyi, düşünceyi yansıtan deyimler genellikle gerçek anlamlarının dışında kullanılan, birden çok kelimededen kurulmuş kalıp sözlerdir” (Güzel ve Barın, 2016, s.134). Deyimler de tıpkı atasözleri gibi içinde kültürel öğeleri barındırması nedeniyle yabancı dil öğretiminde önemli yer tutmaktadır. Günlük dilde sıkça başvurulan bu dil unsurları, o dilin ifade gücünü de ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğrencisinin yeterliği, dilin kullanım alanlarını tanıması ve öğrendiklerini eyleme dökmesi ile değerlendirilmektedir. Bu yeterliğin ölçümü de bir noktada öğrencinin deyimlere hâkimiyetiyle belirlenmektedir. Çünkü yabancı dil öğrencisinin söz varlığının genişlemesiyle anlama ve anlatma becerileri de eş zamanlı gelişim göstermektedir. Bu nedenle atasözü ve deyimlerin öğrenilmesinin bu beceriler üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. “Türkçenin deyimler bakımından oldukça zengin bir dil olduğu düşünülürse etkin iletişim kurabilmek (duyduğunu/okuduğunu anlayabilmek, kendini yazılı/sözlü etkili ifade edebilmek) için Türkçe öğrencilerinin bağlama uygun düşen deyimleri tanımaları gerekir” (Çelik, 2019, s. 154).

Yabancı dil öğrenen bireyler temel dil becerilerini geliştirmenin yanında dilin varlığını sürdürdüğü toplumun düşünsel, sosyal, sistemsal tüm öğelerini de öğrenmektedir. Bu da bireye yeni bir dünya görüşü, farklı bakış açıları kazandırmaktadır. “Yabancı dil öğretimi en az iki kültürün bir araya gelmesiyle oluşmaktadır” (Bayraktar, 2019, s. 29). Birey önce kendi kültürünü bilmeli daha sonra karşı dilin kültürünü tanımalıdır. Böylelikle birey, iki kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yaşayarak analiz etmekte ve öğrenmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde hedef dilin özelliklerini, ulusun değerlerini ve kimliğini ortaya koyan atasözü ve deyimler doğal bir kültür aktarım aracıdır. Doğrudan veya dolaylı yoldan kültürün tanınmasına büyük katkı sağlamaktadır. Rani’ye göre (2017) öğretmenlerin atasözleri ve deyimleri yabancı dil öğretiminde kullanması, öğrencilerin hedef dilin kültürünü çözmesine ve algılamasına yardımcı olmaktadır (s. 3). Demirtaş’a göre (2021) yabancı dil öğrenen bireylerin o dile ait atasözleri ve deyimleri öğrenmeleri, kültürel anlamda zenginleşip gelişmelerine imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda hedef dilin çok daha fazla insana ulaştırılması noktasında önyak olmaktadır (s. 41-42). Küresel sınırların aşıldığı günümüz toplumlarında yabancı dil öğrenimi sayesinde kültürel etkileşimin kapıları da açılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımının önemine dikkat çeken araştırmaların son yıllarda önem kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda dil ve kültür hazineleri olarak kabul edilen atasözü ve deyimlerin incelenmesi de yükselişe geçmiştir. Literatürde atasözü ve deyimlerin varlığını, ders kitaplarındaki kullanımlarını ve sıklıklarını belirleyen teorik çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda bazı araştırmacılar (Akpınar, 2010; Özkan, 2017; Barcın, 2018; Erdoğan, 2019; Gün ve İkizçınar, 2019; Koparıcı, 2019) yabancı dil olarak Türkçe öğreten ders kitaplarını incelemiş, kitapların atasözü ve deyimlere yer verme durumlarını ele almıştır. Demirtaş (2021), yine yabancı dil olarak Türkçe öğreten ders kitaplarındaki atasözü ve deyim varlığını karşılaştırmalı olarak incelemiş, bunların kültür aktarımına etkisini değerlendirmiştir. Yılmaz Atagül (2015), Türkçe öğreticileri üzerinde yürüttüğü çalışmasıyla atasözü ve deyimlerin kullanım sıklıklarını saptamıştır. Tekin (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğreten ders kitaplarını incelemiş, bu kaynaklardaki atasözü ve deyim öğretim stratejilerini belirlemiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içinde öğretim, çoğunlukla ders kitapları aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak eğitim öğretim yalnızca ders kitaplarına bağlı kalınarak tekdüze bir sistemle sürdürülemez. Yabancı dil öğretiminde sınıf ortamına çeşitli materyallerin taşınması, öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğrenme biçimlerine cevap veren yöntem ve tekniklerin kullanılması

gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, sınıf ortamında atasözü ve deyim öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, hangi tekniklerin kullanılacağı, hangi materyaller ve etkinlikler aracılığıyla öğretilebileceği konusundaki araştırmalara yer vermesi açısından önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğretim boyutunda dikkat edilmesi gereken noktalardan biri hangi atasözü ve deyimlerin, ne kadarının öğretileceğinin saptanmasıdır. “Bütün kelimelerin, atasözü ve deyimlerin öğretilmeye çalışılması, bir sistemin ve önceliğin bulunmaması dil öğrenicisinin dil öğrenme isteğinin dağılmasına ve dil öğretiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olmaktadır” (Yılmaz Atagül, 2015, s.1034). Bu nedenle sıklık çalışmalarıyla belirlenmiş ve seviyeye uygun düşen atasözü ve deyimlerin öğretimi, öğrencinin bu öğelerle daha sık karşılaşmasına olanak tanıyacaktır. Atasözü ve deyimlerin etkili iletişimi sağlamadaki rolü düşünüldüğünde doğal ortamında aktarılması da öğretim noktasındaki önemli hususlardandır. Atasözü ve deyimlerin öğretiminde bağlamın oluşturduğu anlamın sezdirilmesi gerekmektedir. “Bağlamsal sunum öğrenenin hedef dildeki bu yapıları gerçek kullanım yerlerini bilerek öğrenmesini, iletişime geçtiğinde hatırlamasını ve uygulamasını daha kolay kılmaktadır” (Özdemir vd., 2017, s.57).

Atasözleri ve deyimlerin Türkçe öğrencilerine aktarım gücünü birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir (Sezen, 2020; Aydemir, 2019; Atagül, 2016; Tekin 2019). Bu noktada öğretimi kolaylaştırmak adına geliştirilen öğretim teknikleri ve modelleri günden güne artmaktadır. Öğretim tekniğini Boylu (2019), sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılan öğretim yolu olarak açıklamıştır (s. 88). Öğretim tekniği bir konunun öğretilmesine yol göstermekte, kolaylık sağlamak ve öğrenmeyi etkili kılmaktadır. Günümüzde, atasözleri ve deyimlerin öğretilmesine de büyük katkı sağlayan modern öğretim teknik ve modellerinin gelişimi hız kazanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatımı ve anlaşılabilirliği zor konulardan biri konumunda değerlendirilen atasözleri ve deyimlerin öğretimine yönelik ortaya koyulan teknikleri ayrıntılı bir biçimde incelemek, sınıflandırmak ve bir araya toplamaktır. Bu yönüyle çalışmanın atasözü ve deyim öğretimine ilişkin yapılacak sonraki araştırmalara kaynak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyim öğretiminde kullanılan teknikler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyim öğretim teknikleri üzerine yapılmış çalışmaları bir araya getirmek; bu çalışmaları benzerlik, farklılık ve önerileri bakımından karşılaştırmalı bir biçimde detaylıca değerlendirmek; bu konu üzerinde yapılacak sonraki çalışmalara yol göstermektir.

Çalışmanın yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi bir çalışmanın ulaşılır olmasıyla başlamaktadır. Ulaşılan çalışmalar orijinal ve anlaşılır olması gerekmektedir. Karataş (2015), araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı kaynakların analiz edilmesine ve bu analizlerin verilerle sağlanabilmesine doküman incelemesi adını vermektedir. Aynı zamanda doküman incelemesi ile incelenen belgelerle kaynak ve zaman tasarrufu da sağlandığını, araştırma konusu ile ilgili raporların, kitapların, belgelerin ve arşiv dosyalarının düzenli bir şekilde analiz edildiğini belirtmektedir (s.72). Bu çerçevede doküman analizi yönteminin sistematik olabilmesi şu aşamaları gerçekleştirebilmesi

gerekmektedir: dokümanlara ulaşabiliyor olmak, ulaşılan dokümanların orijinalliğini teyit etmek, ulaşılan dokümanları anlayabilmek ve yorumlayabilmek, ulaşılan dokümanlar için veriyi analiz etmek ve veriyi kullanabilmek.

Veri toplama ve analizi süreci

Bu araştırmada, atasözü ve deyimlerin öğretim teknik ve modellerine yönelik çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında olması temel alınmıştır. Çalışmaların tam metinlerden ve kaynaklardan oluşması, TR Dizin, Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik arama motoru ve kaynak kitaplardan derlenmiş olması, özgün ve gerçek yayınlar olması özellikleri taranmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan verilerin gerçekliği ve özgünlüğü teyit edilip araştırmacılar tarafından incelemeye alınmıştır. Ulaşılan veriler, ilk aşamada bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. İkinci aşamada verilerin tekniği, sayısı (*f*) sıralanmıştır. Çalışmalar Ç1, Ç2, Ç3...Ç29 kodlarıyla isimlendirilmiş; doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale olmak üzere yayın türlerine ayrılmıştır. Çalışmalarda hangi yöntem ve desenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Üçüncü aşamada sınıflandırılan verilerin kendi içinde benzerlikleri, farklılıkları ve önerileri karşılaştırılarak bulgular oluşturulmuştur. Son aşamada ise değerlendirilmeler yapılarak çalışmanın sonuçları elde edilmiştir.

Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğretimine ilişkin geliştirilen teknik ve modeller bu bölümde sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmalar, belirlenen bir teknik başlığı altında toplanmış; sayıları, türleri, yöntem ve desenleri tablolaştırılmıştır. Çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelenip benzerlikleri, farklılıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılara ait öneriler bir araya toplanmıştır.

Tablo 1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyim öğretim tekniklerine ilişkin bulgular

Atasözü ve Deyim Öğretim Tekniği	<i>f</i>	Çalışma Kodu	Yayın Türü	Yöntem	Desen
1. Dizilerle Öğretim	5	Ç1	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Eylem Araştırması
		Ç2	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Eylem Araştırması
		Ç3	Doktora Tezi	Nicel	Deneysel
		Ç4	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Doküman Analizi
		Ç5	Makale	Nitel	Doküman Analizi
2. Dilsel Karşılaştırmayla Öğretim	5	Ç6	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Tarama
		Ç7	Makale	Nitel	Doküman Analizi
		Ç8	Yüksek Lisans Tezi	Karma	-
		Ç9	Yüksek Lisans Tezi	-	Tarama

	Ç10	Yüksek Lisans Tezi	-	-
3. Metinlerle Öğretim	Ç11	Yüksek Lisans Tezi	-	Kaynak Tarama
	Ç12	Makale	Nitel	Tarama
	Ç13	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Eylem Araştırması
	Ç14	Makale	Nitel	Doküman Analizi
4. Şarkı ve Türkülerle Öğretim	Ç15	Makale	Nicel	-
	Ç16	Makale	Nitel	Doküman Analizi
	Ç17	Makale	-	-
5. Sözcüksel Tasnifle Öğretim	Ç18	Yüksek Lisans Tezi	Nicel	Yarı Deneysel
	Ç19	Makale	-	-
	Ç20	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Doküman Analizi
6. Hikâyelerle Öğretim	Ç21	Makale	-	-
	Ç22	Doktora Tezi	Nicel	Deneysel
7. Bağlama Uygun Olarak Öğretim	Ç23	Makale	Nitel	Doküman Analizi
	Ç24	Makale	Nicel	Deneysel
8. Yaratıcı Dramayla Öğretim	Ç25	Makale	-	-
9. Mnemonik Teknikle Öğretim	Ç26	Makale	-	-
10. Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirmeye Öğretim	Ç27	Makale	Nitel	Durum
11. Karikatürle Öğretim	Ç28	Makale	Nitel	Doküman Analizi
12. İletişimsel Yaklaşımla Öğretim	Ç29	Yüksek Lisans Tezi	Karma	Ardışık Açıklayıcı

Tablo 1’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyimlere yönelik tespit edilen 12 adet öğretim tekniği bulunmaktadır. Atasözü ve deyimlerin “Dizilerle Öğretimi”, “Dilsel Karşılaştırmayla Öğretimi” en sık çalışılan tekniklerken “Yaratıcı Dramayla Öğretim”, “Mnemonik Teknikle Öğretim”, “Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirmeye Öğretim”, “Karikatürle Öğretim”, “İletişimsel Yaklaşımla Öğretim” ise üzerinde az çalışılan tekniklerdir. Yayın türlerinin niceliği değerlendirildiğinde makale türündeki yayınların (15) ağırlıkta olduğu görülmektedir. Makale türünü, 12 adet çalışmayla yüksek lisans tezi takip etmektedir. Doktora tezi ise 1 çalışmayla sınırlıdır. Çalışmaların yöntem ve desenlerine ilişkin bilgiler tabloda belirtildiği gibidir. Çalışmalarda zikredilmeyen yöntem ve desenler (-) şeklinde gösterilmiştir.

1. Dizilerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda dizilerin atasözleri ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik şu 5 çalışma olduğu tespit edilmiştir: (Ç1: Sezen, 2020; Ç2: Aydemir, 2019; Ç3: Yılmaz Atagül, 2016; Ç4: Kaya, 2018 ve Ç5: Yılmaz ve Irşi, 2017). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: 5 çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretme ve öğrenme güçlüğü, ortak söylemler arasındadır. Öğretim aşamasında devreye giren görsel-işitsel materyallerin atasözü ve deyim öğretimini kolaylaştırdığı öne sürülmektedir. Dizilerin atasözü ve deyim varlığı açısından zengin ve doğal kaynaklar olduğu düşünülmektedir. Çalışmalarda sınıf içinde film ve dizi kullanımının motive edici ve iletişimi destekleyici özellikleri ele alınmakta, kültür aktarımına yardımcı konumda olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılara göre dizilerin seçiminde öğrenci dil düzeylerinin, ilgilerinin, pedagojik uygunluğunun ön planda tutulması gerekmektedir. Tüm çalışmalar orta seviye (B1-B2) için gerçekleştirilmiştir.

Farklılıklar: Kaya (2018), yabancı öğrenciler tarafından en çok izlenen dizileri tespit etmiş; dizilerin içindeki deyimlerin sıklığını ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak herhangi bir uygulama veya etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Sezen (2020), çalışmasında “Aslan Ailem” dizisini öğretim materyali olarak kullanmıştır. Atasözü ve deyim öğretimin yanında bu dizi aracılığıyla Türk kültür öğelerini de tespit etmiştir. Aydemir (2019), çalışmasında Türk televizyonlarındaki dizilerden atasözü ve deyimlerin geçtiği bölümleri seçip sınıf ortamına aktarmıştır. Atasözü ve deyim öğretimin yanında öğrencilerin bu yönetime karşı tutumlarını da belirlemiştir. Yılmaz Atagül (2016), “Leyla ve Mecnun” dizisini kullanarak atasözü ve deyimlerin öğretim çalışmasını yürütmüştür. Buna göre deney grubu öğrencilerinin başarısındaki artışı gözlemlemiştir. Yılmaz ve Irşi (2017), “Ekmek Teknesi” dizisindeki deyimleri belirlemişler ancak buna bağlı etkinlikler geliştirmişlerdir. (Sezen, 2020; Aydemir, 2019; Yılmaz Atagül, 2016) çalışmalarını sınıf içi uygulamasına dökerek dizilerin atasözü ve deyim öğretmedeki etkisini tespit etmiştir. Farklı türdeki dizileri öğrenme ortamına dâhil etmiş, uygulama sırasında çeşitli etkinlikler de yürüterek öğrenme kalıcılığını artırmışlardır.

Öneriler: Tüm araştırmacılar, yaptıkları çalışmaların neticesine dayanarak atasözü ve deyim öğretiminde sınıf içinde uygulanacak bir yöntem olarak dizilerin sıklıkla kullanılabilirliğini önermektedir.

- Dizilerde geçen deyimlerin sıklık çalışmalarıyla belirlenmesi ve sınıf ortamında kullanılması gerekmektedir. Bu türden çalışmalar hangi deyim ne kadar ve hangi düzeyde öğretileceği hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olmaktadır (Kaya, 2018, s. 65).
- Sınıf içinde dizilerin materyal olarak kullanılmasıyla birlikte çeşitli etkinlikler de düzenlenmelidir (Sezen, 2020, s. 66; Yılmaz ve Irşi, 2017, s.156; Aydemir, 2019, s.130).
- Atasözü ve deyim öğretiminin yanı sıra kelime ve kelime gruplarının öğretimi için de dizilerden yararlanılmalıdır (Kaya, 2018, s. 65; Sezen, 2020, s. 67; Aydemir, 2019, s.129).

2. Dilsel karşılaştırmayla atasözleri ve deyimlerin öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda dilsel karşılaştırmaların atasözleri ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik şu 5 çalışma olduğu tespit edilmiştir: (Ç6: Shirazi, 2018; Ç7: Mutlu, 2016; Ç8: Dehcheshmeh,

2021; Ç9: Amin, 2020 ve Ç10: Ioannidi, 2020). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: Tüm çalışmalarda Türkçedeki ve öğrenici anadilindeki atasözü ve/veya deyimler karşılaştırılmıştır. Çalışmalarda kültür aktarımı, dil yetkinliği ve iletişimsel becerileri gerçekleştiren bir unsur olarak atasözü ve deyim öğretiminin önemine dikkat çekilmektedir. Araştırmacılara göre atasözleri ve deyimlerin öğretiminde hedef dil ve kaynak dil arasındaki benzerliklerin kullanılması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsurdur. Ayrıca öğrenenin kültürler arası bağlantı kurabilmesini, kendi diliyle hedef dili ve kültürü karşılaştırmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretilmesi hedeflenen atasözü ve deyimlerin kullanım sıklığına, dil seviyelerine, ihtiyaca yönelik olmasına dikkat çekilmektedir.

Farklılıklar: Shirazi (2018), çalışmasında Türkçe ve Farsçadaki benzer atasözü ve deyimleri tespit etmiş ve bu unsurlara yönelik sınıf içi etkinlikler hazırlamıştır. Belirlenen atasözü ve deyimlerin A2 seviyesinin sonu itibarıyla kullanılabileceğini ifade etmektedir. Mutlu (2016), Türkçe ve Lehçedeki benzer atasözü ve deyimleri yapı ve anlam benzerliği, yalnızca anlam benzerliği olanlar yönüyle ele almıştır. Çalışmada etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. A2 ve B1 düzeylerine yönelik olarak bu çalışmayı oluşturmuştur. Dehcheshmeh (2021), Türkçe ve Farsçadaki hayvan adlarıyla mevcut atasözü ve deyimleri yapısal ve anlamsal yönleriyle karşılaştırmıştır. Ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkları kültür bağlamında değerlendirmiştir. Çalışmanın uygulanabilirliğini sağlama amaçlı etkinlik örnekleri verilmemiştir. Çalışmanın hangi dil düzeylerine yönelik olduğuna ilişkin bilgilendirme yapmamıştır. Amin (2020), Türkçe ve Arapçadaki organ adlarından oluşan deyimleri yapısal ve anlamsal olarak karşılaştırmış, benzerlikleri ortaya koymuştur. Çalışmasını dil düzeylerine göre hazırladığı etkinlik örnekleriyle desteklemiştir. Çalışmanın tüm seviyeler için kullanılabilirliğine dikkat çekmektedir. Ioannidi (2020), Türkçe ve Yunancadaki insan vücuduyla ilgili atasözü ve deyimleri yapısal ve anlamsal yönleriyle karşılaştırmıştır. Ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkları kültür bağlamında değerlendirmiştir. Çalışmanın uygulanabilirliğini sağlama amaçlı etkinlik örnekleri verilmemiştir. Araştırmacı atasözleri ve deyim öğretimin A2 seviyesinde gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öneriler:

- Dilsel karşılaştırmaların bağlama ve kullanım alanlarına uygun biçimde gösterildiği çalışmalara ihtiyaç vardır (Dehcheshmeh, 2021, s. 76; Amin, 2020, s.134).
- Günlük dilde sık kullanılan kalıp sözlerin öğretimi esas alınmalıdır (Shirazi, 2018, s. 297).
- Deyimlerin öğretiminde seviyelere uygun olarak karikatürler, bulmacalar, çeşitli oyun araçları, deyim kartları, işitsel araçlar vb. kullanılmalıdır (Amin, 2020, s.134).
- Atasözü ve deyim öğretiminde dilsel karşılaştırmaların yanında farklı türden metinler kullanılmalıdır (Shirazi, 2018, s. 297; Mutlu, 2016, s. 255).

3. Metinlerle atasözü ve deyim öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda metinlerin atasözleri ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik 4 çalışma olduğu tespit edilmiştir. (Ç11: Şalvarlı, 2010; Ç12: Aydın ve Avcı, 2020; Ç13: Gürel, 2020 ve Ç14: Demir Atalay, 2015). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: Çalışmalarda atasözü ve/veya deyim öğretiminin kültürlerarası aktarımı ve dil yetkinliğini gerçekleştirdiğinden bahsedilmektedir. Atasözü ve deyim öğretiminde sınıf içinde materyal kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu amaçla atasözü ve deyimlerin metin içinde doğal bir yolla verilmesi, bağlamdan anlamaya yönelik uygulanması oldukça önemlidir. Araştırmalara göre metinlerin canlı ve doğal yapısı öğrenme üzerinde olumlu etki bırakmaktadır ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle atasözü ve deyim öğretiminde metinlerden sıklıkla yararlanılması gerekmektedir.

Farklılıklar: Şalvarlı (2010), çalışmasında Cahit Uçuk ve Mevlana'nın eserlerindeki deyimleri belirlemiştir. Ayrıca Türkçede mevcut kurallı deyimleri analiz etmiştir. Araştırmacı bu söz varlığı öğelerin tüm dil düzeylerinde öğretilirliği sonucuna varmıştır. Aydın ve Avcı (2020), reklam metinlerinde yer alan deyimleri belirlemiştir. Reklam metinlerinin tüm dil düzeylerinde kullanılabilirliği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarının kullanılabilirliğini test etmeyi öğreticilerin tercihine bırakmışlardır. Gürel (2020), deyimlerin ortaya çıkış hikâyelerinden metinler oluşturmuş ve hedef kitle üzerinde uygulama yürütmüştür. Araştırmacı, deyimlerin her dil düzeyinde aktarılmasını belirtmiştir ancak deyim öğreniminin zorluğundan yola çıkarak orta seviye itibarıyla tam olarak gerçekleşmesi gerektiğini bildirmektedir. Demir Atalay (2015), Yunus Emre Divanı'ndaki atasözü ve deyimleri belirlemiş, sınıf içinde kullanılmak üzere etkinlik örnekleri hazırlamıştır. Araştırmacı temel seviyede atasözü ve deyim öğretiminin gerçekleşmeyeceğini, orta seviyeden başlanması gerektiğini savunmaktadır.

Öneriler:

- Tüm çalışmalarda atasözü ve deyim öğretimine yönelik metin türünden materyallerin kullanılması yönünde önerilere yer verilmiştir.
- Atasözü ve deyim öğretiminde kullanılan metinlere dayalı etkinlikler oluşturulmalıdır (Atalay, 2015, s. 101; Gürel, 2020, s. 87; Aydın ve Avcı, 2020).
- Yalnızca atasözü ve deyim öğretiminde değil, çeşitli dil yapılarını, noktalama işaretlerini öğretmede de reklam metinleri kullanılabilir (Aydın ve Avcı, 2020).
- Metin içinde kullanılan deyimler, metnin altında ayrı bir şekilde verilmelidir (Şalvarlı, 2010, s. 71).

4. Şarkı ve türkülerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda şarkı ve türkülerin atasözleri ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik şu 3 çalışma olduğu tespit edilmiştir: (Ç15: Tüm, 2017; Ç16: Dinçel ve Savur, 2019; Ç17: Artuç, 2013). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: 3 çalışmada da şarkı ve türkülerin öğrenme ve başarıya olan olumlu etkisi üzerinde durulmaktadır. Şarkı ve türkülerin kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirdiği, öğrenme ortamlarını eğlenceli kıldığından bahsedilmektedir. Atasözü ve deyimlerin şarkı ve türkülerle aktarılmasıyla birlikte öğrencinin Türk kültürüne ait öğeleri ve değerleri kavrayacağı düşünülmektedir. Öğrencinin hem temel beceri alanlarının gelişmesi hem de kültürel zenginliğe erişmesi bakımından bu yöntemin uygulanmasının oldukça önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Atasözü ve deyimlerin doğru sesletimini sağlamak amacıyla bu tekniğin kullanılması da ayrıca önem teşkil etmektedir.

Farklılıklar: Artuç (2013) ve Dinçel ve Savur (2019) şarkıların içinde geçen atasözleri ve deyimleri tespit etmiştir. Etkinliklerin planlamasını ve uygulama aşamasını öğreticilerin tercihine bırakmışlardır. Düşün temalı türkülerde ise araştırmacı, çalışmasını Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yürütmüştür. Çalışmasında türkülerin birbirinden farklı etkinliklere dönüştürülmesini sağlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, adaylara birçok öğretim tekniği sunmuştur. Seçilen tekniklere uygun biçimde oluşturulan etkinlikler, nicelik ve nitelik bakımından karşılaştırılmıştır.

Öneriler:

- Şarkı ve türkülerde geçen atasözü ve deyimlerin sınıf ortamlarında etkinlikler aracılığıyla uygulanması 3 çalışmada bahsi geçen öneriler arasındadır. Yine çalışmalarda uygulanacak etkinliklerin hem işitsel hem de yazılı olması gereği belirtilmektedir. Çalışmalara göre bu durum birden fazla duyuyu harekete geçirecek, öğrenme kalıcılığını sağlayacak, atasözü ve deyimlerin kullanım sıklığını artıracaktır. Ayrıca bu söz varlığı öğeleri üzerinden dil yapıları ve dil bilgisi öğretiminin de yapılabileceği tüm çalışmalarda önerilmektedir.
- Türkülerin ders kitaplarında yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca etkinliklerin hangi beceriyi geliştireceği ve hangi amaca hizmet edeceği bilinciyle oluşturulması gerekmektedir (Tüm, 2017, s.271).
- Tarkan şarkılarında tespit edilen atasözü ve deyimler, etkinliklerde boşluk doldurma sorusu şeklinde hazırlanmalıdır. Bu tür bir etkinlik sorusu, öğrencinin dinlediğini anlama becerisini geliştirecektir (Dinçel ve Savur, 2019, s.52).
- Barış Manço şarkılarındaki atasözü ve deyimler ayrıca farklı metin ve görsellerle de desteklenmelidir (Artuç, 2013, s.10).

5. Sözcüksel tasnifle atasözü ve deyimlerin öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda tasnifle atasözü ve deyim öğretiminin kullanımına yönelik 3 çalışma olduğu tespit edilmiştir. (Ç18: Acar, 2019; Ç19: Çalışkan, 2010; Ç20: Tsintsabadze, 2016). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: 3 çalışmada da atasözü ve deyimlerde sözcüksel tasnif yapılmasının kültürlerarası öğretimin başarı eşliğini artırdığı görülmektedir. Tasniflerle yapılan öğretimin görsel veya etkinlik gibi unsurlarla desteklenmesiyle birlikte öğrenmeye olumlu etkiler katacağından söz edilmektedir. Atasözü ve deyimlerin içinde sık tekrar edilen sözcüklerin kelime hazinesini geliştirdiği belirtilmektedir. Belirli seçkin sözcüklerde Türk kültürüne ait deyim ve atasözlerinin olduğu belirtilmiş ve örnekleri verilmiştir. Öğretilmek istenen deyim ve atasözlerindeki sözcüklerin, günlük yaşamda sık kullanılıyor olmasına dikkat edilmektedir.

Farklılıklar: Acar (2019), çalışmasını A1 ve A2 seviyesi için yürütmüştür. İçinde aile kavramı geçen deyim ve atasözlerini etkinlikler aracılığıyla öğrencilerine aktarmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin başarısındaki artışı gözlemlemiştir. Çalışkan (2010), çalışmasında organ adları içeren deyimlerin arka planındaki kavramsal unsurlara dikkat çekmektedir. Organ adları içeren deyimleri bu unsurlara göre sınıflandırmış ve öğreticiler tarafından uygulanmak üzere etkinlik örnekleri sunmuştur. Çalışmasında deyimlerin hangi dil seviyesinde aktarılması gerektiğiyle ilgili bir beyanda bulunmamıştır. Tsintsabadze

(2016), çalışmasında üst ve ön sözcüklerini içeren birbirine yakın görünümlü deyimleri biçimsel, anlamsal ve kullanım alanlarına göre çözümlenmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğreten 3 ders kitabındaki deyim öğretim tekniklerini geliştirmeye yönelik etkinlik eklemelerinde bulunmuştur.

Öneriler:

- Yapılan tasnif çalışmalarının eğitimde kullanım aşamasında materyal ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi tüm araştırmalarda vurgulanmaktadır.
- Başlangıç seviyesinden itibaren öğretilen atasözü ve deyimler listelenmelidir (Acar, 2019, s. 93).
- Kavramsal anahtarlar içeren deyimler, görsellerle ve hikâyelerle aktarılmalıdır (Çalışkan, 2010, s. 273).

6. Hikâyelerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda hikâyelerin atasözleri ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik şu 2 çalışma olduğu tespit edilmiştir: (Ç21: Kılıç ve Aytan, 2019; Ç22: Yılmaz Atagül, 2016). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: 2 çalışmada da kültür aktarımının atasözü ve deyimler aracılığıyla etkili biçimde gerçekleştiğinden bahsedilmektedir. Atasözü ve deyimlerin öğretilmesi elzem söz varlığı unsurları olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu öğelerin uluslararası öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin zor olduğu söylenmektedir. Çalışmalarda hikâyelerin atasözü ve deyimleri doğal ortamında sunduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda hikâyelerin atasözü ve deyimlerin öğretiminde kullanılabilir etkin bir araç olduğu öne sürülmektedir. Çalışmalara göre hikâyeler, içinde barındırdığı deyim ve atasözlerini bağlama uygun biçimde göstermektedir. Bu metinler aracılığıyla atasözü ve deyim ne zaman, hangi durumda kullanıldığı öğrenciye sezdirilmektedir. Hikâyelerle aktarılan atasözü ve deyimlerin öğrencide kalıcı bir öğrenme gerçekleştireceği savunulmaktadır. Her iki çalışma orta seviye (B1-B2) için oluşturulmuştur.

Farklılıklar: Kılıç ve Aytan, (2019) çalışmasında içlerinde atasözü ve deyimler barındıran özgün hikâyeler hazırlamış ve buna bağlı sorularla bu öğelerin anlaşılabilirliğini test etmişlerdir. Araştırmacılar hikâyelerin içinde geçen deyimlerin yanına öğrencilerin anadilindeki karşılığını da eklemiştir. Bunun nedenini öğrenmeyi pekiştirmek ve kalıcılığı sağlamak olarak açıklamaktadırlar. Yılmaz Atagül (2016), atasözü ve deyim hikâyelerinin yer aldığı çeşitli metinleri derlemiş, hikâyelerde geçen atasözü ve deyimleri metinlerin altına Türkçe açıklamalarıyla vermiştir. Hikâyeleri Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler üzerinde uygulayıp başarıya etkisini de incelemiştir. Kılıç ve Aytan (2019), atasözü ve deyim öğretimine yönelik çalışmaların yeterli olmadığından bahsederken Yılmaz Atagül (2016), bu konuda pek çok tekniğin geliştirildiğini ancak ne derece başarılı olduğunun bilinmediğinden söz etmektedir.

Öneriler:

- 2 çalışmada da atasözü ve deyimlerin öğretiminde hikâyelerden yararlanılması gereği belirtilmektedir.

7. Bağlama uygun olarak deyim öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda bağlamlama tekniğinin deyim öğretiminde kullanımına yönelik 2 çalışma olduğu tespit edilmiştir: (Ç23: Gün vd., 2021 ve Ç24: Özdemir vd., 2017). Çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuş, benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir. Yazarlara ait öneriler bir arada toplanmıştır.

Benzerlikler: Her iki çalışmada da Türkçede mevcut deyimlerin yabancı öğrencilere özenle ve bilinçle aktarılmasının altı çizilmektedir. Deyim aktarımının üzerinde önemle durulması gereken bir husus olduğu belirtilmektedir. Deyimleri öğrenmenin iletişimi güçlendirici, dilsel becerileri geliştirici özellikleri vurgulanmakta; kültür aktarımına katkısına değinilmektedir. Deyimlerin kullanım durumlarına uygun biçimde aktarılması, iki çalışmanın ortak noktasıdır. Araştırmacılar, deyimlerin ancak bağlam içinde kullanıldığında doğru ve kalıcı öğrenilebileceğini dile getirmektedir.

Farklılıklar: 2 çalışma da deyimlerin bağlama uygun kullanımları üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla (Gün vd., 2021) çalışmalarında deyimlerin çıkış hikâyelerinden yararlanarak 9 deyim için çalışma kâğıtları oluşturmuştur. (Özdemir vd., 2017) ise 30 deyimi bağlama dayalı olarak iki farklı teknikle hedef kitleye uygulamıştır. (Gün vd., 2021) deyimleri belirlemede “İki Dirhem Bir Çekirdek” kitabını referans alırken (Özdemir vd., 2017) yabancılara Türkçe öğretim kitaplarından yararlanmıştır. (Özdemir vd., 2017) çalışmalarının hangi seviyeye uygun olarak hazırlandığından bahsetmemektedir. (Özdemir vd., 2017) ise çalışmalarını B1-B2 seviyelerinde gerçekleştirmiştir.

Öneriler:

- İki çalışmada da deyimlerin doğru ve kullanım alanlarıyla bağdaşık bir biçimde aktarılması önerilmektedir. Bu türden deyim öğretim tekniklerinin geliştirilmesi iki çalışma için de ortak öneridir.
- Ders içi ve ders dışı uygulamalarla, projelerle, materyallerle deyim öğretimi gerçekleştirilmelidir (Gün vd., 2021, s. 63).
- Ders kitaplarında ünite sonlarında ek çalışma kâğıtları verilmelidir (Gün vd., 2021, s. 63).
- Deyimlerin metafor analizi yapılarak öğretilmesi öğrenciyi motive edebilir (Özdemir vd., 2017, s. 58).

8. Yaratıcı dramayla deyimlerin öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda yaratıcı dramanın deyim öğretiminde kullanımına yönelik 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Ç25: (Kır Cullen, 2021). Çalışmanın içerik özellikleri analiz edilmiştir. Buna göre çalışmanın çıkış noktası deyimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yoluyla öğretilmesidir. Yaratıcı dramanın öğrencinin kendini ifade etmesine yardımcı olduğu, dil farkındalığı oluşturduğu ve yaratıcılığı geliştirdiği savunulmaktadır. İletişimsel, sözel ve dilsel becerileri de

geliştirdiğinden söz edilmektedir. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarılması karmaşık yapılar olan deyimlerin öğretiminde uygulanabilecek bir model önerisi olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda içinde baş, ağız, yüz, ayak, sırt adı geçen toplam 284 deyim derlenmiştir. Derlemedeki 75 adet deyim, yaratıcı dramada kullanılmak üzere teknik ve etkinlikler haline dönüştürülmüştür. Bu bağlamda örnek bir yaratıcı drama planı hazırlanmıştır. Çalışmanın grubunu yabancı dil öğretim teknikleri dersini alan lisans öğrencileri ve drama enstitüsündeki lider drama adayları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın hedef kitlesini B2-C1 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin oluşturacağı düşünülmektedir.

9. Mnemonik teknikle deyim öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda yaratıcı dramının deyim öğretiminde kullanımına yönelik 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir. **Ç26:** (Özdemir, 2013). Çalışmanın içerik özellikleri analiz edilmiştir. Buna göre çalışmanın çıkış noktası, deyimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mnemonik teknikle öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisini ölçmektir. Çalışmada mnemonik teknik, öğrenilecek verilerin hafızaya kodlanması ve kolay hatırlanmasını sağlayan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bunu sağlayan unsur ise verinin görselleştirilip somutlaştırılmasıdır. Araştırmacı, deyimlerin yabancı öğrencilere belletilmesinin zorluğunu ve bu söz varlığı öğelerin öğrenilmemesi durumunda dil becerilerinin tam anlamıyla gelişmediğini, iletişimde kopuklukların meydana geldiğini dile getirilmektedir. Buna bağlı olarak araştırmacı tarafından belirlenen 20 deyim, görsel materyal olarak hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubundan oluşan B2-C2 düzeyindeki hedef kitleye mnemonik teknik ve klasik yöntem ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda uygulanan tekniğin öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür.

10. Tamamlayıcı ölçme değerlendirmeyle deyim öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda tamamlayıcı ölçme değerlendirmenin deyim öğretiminde kullanımına yönelik 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir. **Ç27:** (Yılmaz, 2018). Çalışmanın içerik özellikleri analiz edilmiştir. Buna göre çalışmada deyimlerin günlük dilde sıklıkla kullanılan öğeler olduğu, öğrenen açısından güçlük oluşturduğu belirtilmiştir. Deyim öğretiminin süreç temelli gerçekleşmesi gerektiği savunulmaktadır. Öğretim sürecinde uygulanacak tamamlayıcı ölçme değerlendirme etkinlikleriyle yabancı öğrencilerin öğrenme sorunları ortadan kalkacaktır. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme kapsamında tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, ürün dosyası, performans görevi, kavram haritası, proje görevi ve grup değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Uygulama, Türk Dili ve Tercüme bölümündeki 20 adet dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamanın sonucunda süreç temelli öğretimin öğrenme ortamını eğlenceli hale getirdiği ve başarıyı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırmacı, öğretim sürecinde bütüncül ölçme değerlendirmenin uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve ifade etmelerini sağlamanın önemini vurgulamaktadır.

11. Karikatürle atasözü ve deyim öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda karikatürlerin atasözü ve deyim öğretiminde kullanımına yönelik 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir. **Ç28:** (Melanlıoğlu vd., 2012). Çalışmanın içerik özellikleri analiz edilmiştir. Araştırmada görsel unsurların öğrenmeyi kolaylaştırıcı, aktif katılımı, yorumlama ve analiz etmeyi güçlendirici etkilerinden söz edilmektedir. Bu bağlamda evrensel dile sahip karikatürlerin sınıf içinde kullanımının önemine dikkat çekilmektedir. Karikatürler aracılığıyla Türkçedeki okuma, yazma,

dil bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir. Örnek karikatürler yoluyla öğretim örnekleri verilmektedir. Aynı durum Türkçenin söz varlığı öğeleri olan atasözü ve deyim öğretimi için de açıklanmaktadır. Soyut anlamlı unsurların karikatürlerle somut anlama dönüşebildiğini, böylece öğrenmenin etkili olacağını belirtmektedirler. Bu bağlamda çalışmada deyimleri ifade eden karikatürler verilmiş ve bunlardan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmuştur.

12. İletişimsel yaklaşımla deyim öğretimi

Alanyazın taraması sonucunda iletişimsel yaklaşımın deyim öğretiminde kullanımına yönelik 1 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Ç29: (Dalak, 2017). Çalışmanın içerik özellikleri analiz edilmiştir. Çalışmada iletişimsel yaklaşım yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki öneminden söz edilmektedir. İletişimsel yaklaşım, hedef dil kullanıcılarının günlük iletişimlerinde anlama ve anlatma yeterliği, hedef dildeki gerçek ve doğal olaylar karşısındaki ifade gücü olarak açıklanmaktadır. Bu doğrultuda sınıf ortamlarının, sınıf içi etkinliklerinin iletişimsel yaklaşıma uygun biçimde tasarlanması gereği vurgulanmaktadır. Öğretilecek bilgilerin bağlama dayalı, güncel, kullanılabilir olması gerekmektedir. Öğrencilerin gerçek iletişim ortamlarına maruz bırakılması, aktif katılımının sağlanması bu yaklaşımın kapsamındadır. Bu amaçla savunulan düşünce uygulamaya dökülmüştür. Deyim öğretimini gerçekleştirmek üzere 68 adet deyim B1 seviyesindeki deney grubuna iletişimsel yaklaşımla hazırlanmış 6 haftalık ders planlarıyla uygulanmıştır. Ders planında çeşitli etkinliklere yer verilmiştir: metin, bulmaca, oyun, eşleştirme vb. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders işletilmiştir. Çalışmanın sonunda hedef yöntemle öğretimin deney grubundaki başarıyı kontrol grubuna göre artırdığı ve öğrenme ortamını keyifli kıldığı görülmüştür. Araştırmacıya göre deyim çalışmalarının müfredatta ve ders kitaplarında geniş yer tutması gerekmektedir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğretimine yönelik sunulan teknik ve modeller tasnif edilmiştir. Konu bağlamında oluşturulan toplamda 29 adet bilimsel çalışmanın (doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale) içeriklerine dayanarak atasözü ve deyim öğretiminde yararlanılabilecek 12 teknik belirlenmiştir. Tekniklerle ilişkisi olan doktora tezi, yüksek lisans tezleri ve makalelerin içerik analizleri yapılarak çalışmaların benzerlikleri, farklılıkları ortaya koyulmuştur. Belirlenen 12 teknik içerisinde üzerinde en çok çalışılanlar dizilerle, dilsel karşılaştırmayla ve metinlerle öğretim tekniğiyle en az çalışılan teknikler yaratıcı dramayla, mnemonik teknikle, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeyle, karikatürle ve iletişimsel yaklaşımla öğretim tekniğidir.

Dizilerle öğretim tekniğinde yapılan karşılaştırmalı analiz sonuçlarına göre atasözü ve deyimlerin dizilerin içinde bağlama uygun kullanımıyla geçmesi, bu öğelerin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca seçilen dizilerde Türk aile yapısının ön planda tutulduğu görülmektedir. Buna dayanarak atasözü ve deyimler aktarılırken Türk kültürünün de bu diziler aracılığıyla sezdirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde kültür aktarımının doğal bir yolla gerçekleştirilmesi gereğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çalışmalarda diziler, sınıf ortamına aktarılmış ve etkinliklerle uygulama boyutunda sergilenmiştir (Sezen, 2020; Aydemir, 2019; Yılmaz Atagül, 2016). Diğer bir çalışmada dizide geçen deyimler için yalnızca etkinlik planlaması yapılmış ancak uygulamaya geçilmemiştir (Yılmaz ve Irşi, 2017). Başka bir çalışmada ise dizilerde geçen atasözü ve deyimler tespit edilmiştir (Kaya, 2018). Teori aşamasında kalan çalışmaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla uygulamaya dönük yapılmaya gidilmesi alana büyük katkı sağlayacaktır. Zira alanda deyim ve atasözlerinin etkin öğretimine ilişkin farklı içeriklere ihtiyaç duyulmaktadır. Dizilerin seçiminde B1-B2 dil seviyeleri gözetilmesi, tüm

çalışmaların ortak sonucudur. Aynı türden çalışmalar diğer dil seviyeleri için de yapılabilir. Çünkü günümüzde dizilerin dil öğrenmedeki olumlu etkisi yadsınamaz. Çalışmalara ek olarak dizi karakterleriyle bütünleşik sınıf içi etkinlikler yürütülebilir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını katarak içinde atasözü ve deyimlerin bulunduğu dizi repliklerini tiyatro veya drama biçiminde sunmaları sağlanabilir.

Dilsel karşılaştırmalarla öğretim tekniğinde yapılan analiz sonuçlarına göre hedef dil ve kaynak dil arasındaki benzerliklerin kullanılması, öğrencilerin iki dil arasında değerlendirme ve çıkarım yapmasına olanak tanımaktadır. Ancak öğreticinin kaynak dile tam anlamıyla hâkim olmaması öğretim aşamasında sorunlara yol açabilir. Bu nedenle çalışmaların herkes için kullanılabilir olması tartışılabilir bir sonuçtur. Çalışmaların tümünde dilsel karşılaştırmaya gidilirken sözcüksel tasniflerden yararlanılmıştır. Organ adları, aile, toplumsal değerler, sosyal ilişkiler, hayvan adları vb. Bu durumda zihinsel kümelenmeyle öğrenme kolaylığı ve kalıcılığı artırılmıştır. Sonuçlardan hareketle kaynak dil kullanıcılarına yönelik karşılaştırmalı atasözü ve deyim kitapçığı hazırlanabilir.

Metinlerle öğretim tekniğinde yapılan analiz sonuçlarına göre atasözü ve deyimleri aktarmadaki doğal bir araç olarak metinlerin önemi anlaşılmaktadır. Çalışmalarda dil düzeylerinin önemine dikkat çekilmiş, deyimlerin her dil seviyesinde öğretilmesi gereği belirtilmiştir. Ancak Demir Atalay (2015), temel düzeyde deyim öğretiminin gerçekleşmeyeceğini orta düzeyden başlanması gerektiğini savunmuştur. Bu düşünce deyimlerin öğretilmesinde hangi dil düzeyinin gözetilmesi gerektiğini tartışmaya açmaktadır. Çalışmalarda kullanılan metinlerin çoğunluğunun hikâye edici türde olduğu görülmektedir. Ancak dil öğretiminde öğrencinin her türden metinle karşılaşması, dilin tüm kullanımlarını görmesine ve dilin özelliklerini anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda atasözü ve deyim öğretiminde farklı metin türlerinden yararlanılabilir. Şiir ve bilgilendirici metinlerden de yararlanılarak bu söz varlığı unsurlarına yönelik çalışmalar yürütülebilir. Öğrencinin dil seviyesine uygun metinler verilerek içerisindeki atasözü ve deyimleri kullanıp yeniden metin oluşturması istenebilir.

Araştırma bulgularına dayanarak az çalışılan teknikler arasında yaratıcı dramayla, mnemonik teknikle, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeyle, karikatürle ve iletişimsel yaklaşımla öğretim teknikleri yer almaktadır. Az çalışılan teknikler üzerinde daha çok çalışma yürütülmesi alana büyük katkı sağlayacaktır. Kır Cullen (2021), çalışmasını yaratıcı drama kulübündeki drama oyuncularını üzerinde gerçekleştirmiştir. Gerçek dil öğrencilerinin uygulamada bulunması, çalışmanın etkililiğini ortaya koymada yardımcı olacaktır. Özdemir (2013) B2 ve C2 dil düzeyinde kullanmak üzere mnemonik teknikle 20 adet deyim hazırlamıştır. Hazırlanan deyimler farklı hedef kitle ve dil düzeyleri üzerinde uygulanabilir. Buna ek olarak atasözlerini de barındıran resimleştirilmiş görseller, kartlar oluşturulabilir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniği, öğretimin tüm aşamalarına ve süreçlerine dikkat çeken bir niteliktedir. Yabancı dil öğretiminin süreç temelli ve öğrenci merkezli bir yapıda olduğunu düşündüğümüzde, atasözleri ve deyimler için sürece yayılan öğretim etkinliklerinin planlanması oldukça önemlidir. Nitekim çalışmada programın etkililiği ispatlanmıştır. Buna göre TÖMER’lerde öğretim programı oluşturulurken bir plan olarak programın içinde yer alması sağlanabilir. Karikatürle öğretim tekniğinde atasözü ve deyimlerdeki soyut kavramların karikatürle birlikte somut hale dönüşmesi vurgulanmaktadır. Çalışmada buna yönelik atasözü ve deyim barındıran karikatür örneklerine yer verilmiştir. Ancak örnekler nicelik bakımından sınırlıdır. Bu doğrultuda örneklerin niceliğinin artırılması ve etkinlik örneklerinin oluşturulması bu tekniğin kullanılmasına yardım edecektir. Son olarak iletişimsel yaklaşımla öğretim tekniği, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü dil öğretiminin temelinde yatan iletişim kurabilme amacını gerçekleştirmek için sınıf ortamları hazırlık görevi görmektedir. Dolayısıyla araştırmanın içeriklerinden yararlanılması,

öğretimin programlarının bu türden örneklerle düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda sınıf içerisinde öğrenci grupları oluşturularak belirlenen atasözü ve deyimler üzerine konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırılabilir, oyunlar oynatılabilir.

Kaynakça

- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde kullanımına ilişkin bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Barcın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabı (b1 seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Bayraktar, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak kalıp sözler*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Boylu, E. (2019). Dil öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim içinde* (s. 88). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2019). Türkçe kalıplaşmış sözlerin (atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz öğretimi). E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim içinde* (s. 154). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. ve Esen, Z. (2017). Değerler eğitiminde atasözü, deyim ve özdeyişlerin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 35-56.
- Demirtaş, İ. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Erdoğan, G. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Gün, M. ve İkizçınar, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinde atasözü ve deyimlerin dağılımı: Yedi İklim örneği. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 214-233.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe b1 seviyesinde deyim öğretimi / öğrenimi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Özkan, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında türk kültür öğeleri olarak atasözleri ve deyimler. *Journal of Soicail and Humanities Seciences Research*, 4(3), 295-300.
- Öztürk, A. G. (2015). Dîvânu Lugâti't-türk'te yer alan atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına katkısı üzerine bir değerlendirme. (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi.
- Rani, Y. (2017). Task based language teaching in promoting the target language culture through idioms and proverbs-a case study. *International Journal of Linguistics and Literature*, 6(1), 1-10.
- Tekin, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri üzerine bir durum tespiti*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- telc, (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. telc GmbH.

Yılmaz Atagül, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin sıklık analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 1021-1036.

İncelenen Çalışmalar

- Acar, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere deyim ve atasözlerinin aile kavramı üzerinden öğretilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Amin, W. (2020). *Yabancı dil öğretimi bağlamında Türkçe ve arapça organ adları içeren deyimlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Artuç, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde Barış Manço şarkılarıyla üst seviyeye Türk kültürüne ait değerlerin kazandırılması. Türk Yurdu. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=845> adresinden 29.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Aydemir, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi: bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Aydın, V. ve Avcı, Y. (2020). Türkçe yazılı medyada reklam dili ve reklam metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 1(1), 54-66.
- Çalışkan, N. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirme: kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi. *Turkish Studies*, 5(4), 258-275.
- Dehcheshmeh, S. M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Farsça hayvan adları içeren deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demir Atalay, T. (2015). Yunus Emre divanıyla Türk dillilere atasözü ve deyim öğretimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 81-104.
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Gün, M., Tanrıkuş, L. ve Türk, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ek çalışma kâğıtları ile deyim öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 49-64.
- Gürel, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin metinleştirilerek öğretimi: c1 seviyesi*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Ioannidi, C. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe-Yunanca insan vücudu ile ilgili deyim ve atasözlerinde dilsel ve kültürel benzerlikler*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaya, K. (2018). *Türkçe öğrenen yabancıların izledikleri dizi filmlerde deyimlerin kullanılma sıklığı*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Keray Dinçel, B. ve Savur, H. (2019). Yabancılar Türkçe deyim ve atasözü öğretiminde kullanılabilecek bir araç: Tarkan şarkıları. *International Journal of Language Academy*. 7(1), 39-55.
- Kılıç, H. ve Aytan, T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimlere yönelik bir uygulama önerisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 216-224.
- Kır Cullen, E. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi; yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 81-90.
- Melanhoğlu, D., Karakuş Tayşi, E. ve Özdemir, B. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Mutlu, K. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve Polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*. 64(2), 245-268.
- Özdemir, A., Demir, K. ve Özkan, T. Y. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimler: iki farklı öğretim tekniğinin karşılaştırılması*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 52-58.

- Sezen, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde tv dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (Aslan Ailem tv dizisi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Shirazi, F. (2018). *Ana dili Farsça olanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak dil unsurlarından yararlanma: atasözleri, deyimler ve kalıp sözler*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Tsıntsabadze, K. (2016). *Türkçede "üst" ve "ön" sözcükleriyle kullanılan deyimlerin yabancılara öğretimi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tüm, G. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde düşün temalı türkülerde geçen deyimlerin öğretimi. 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu*, Nevşehir, Türkiye.
- Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, F. ve Irşı, A. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde tv dizilerinin kullanımı. International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 144-157.
- Yılmaz, İ. (2018). *Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641.

05. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi

Behice VARIŞOĞLU¹

Oğuzhan SEVİM²

APA: Varışoğlu, B. & Sevim, O. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 72-92. DOI: 10.29000/rumelide.1132515.

Öz

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine dair öz yeterlilik algılarını tespit edebilmeye yarayacak geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirmektir. Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda 174 erkek, 129 kız yabancı öğrenci bulunmaktadır. Ölçek geliştirme aşamaları literatür tarama, madde havuzu oluşturma, odak grup görüşmesi yapma, pilot uygulama yapma, kapsam geçerliği yapma, taslak ölçeği uygulama, verileri toplama, analiz etme ve raporlaştırma işlemlerinden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin.96 KMO değeri örneklemin uygun olduğunu göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu, söz konusu faktörlerin toplam varyansa katkısının %56,12 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapısının uyum indeksinin 2.75 olduğu görülmüş ve χ^2/sd oranının 3'ün altında olmasından dolayı modelin mükemmel bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da RMSEA= .076, SRMR=.05, GFI=.90, AGFI=.87, CFI=.98, NFI=.97 ve NNFI=.98 olarak bulunmuş ve diğer tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir uyumu gösterdiği tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .578 ile .768 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan güvenilirlik testleri sonucunda Cronbach Alfa değerinin .95 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen tüm bu bulgulardan hareketle geliştirilen ölçeğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algılarını ölçmede güvenilir, geçerli ve analiz sonuçlarına bağlı olarak kullanışlı bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: alıcı dil, yabancılar Türkçe öğretimi, öz yeterlilik, algı, ölçek geliştirme

Developing a receptive language skill self-efficacy perception scale for learners of Turkish as a foreign language

Abstract

The aim of this study is to develop a valid, reliable and useful scale that will help determine the self-efficacy perceptions of Turkish language learners about receptive language skills. In this study, exploratory sequential design, which is one of the mixed research designs, was used. Convenience sampling technique was used in the selection of the study group. There are 303 foreign students, 174 of whom are males and 129 are females, in the study group. Scale development stages consist of literature review, item pooling, focus group discussion, pilot application process, content validity,

¹ Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Tokat, Türkiye), bvarisoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4172-7081 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132515]

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0001-7533-4724

draft scale application, data collection, analysis and reporting. The KMO value of .96 of the developed scale showed that the sample was appropriate. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale had a two-factor structure and the contribution of these factors to the total variance was 56.12%. It was seen that the fit index of the structure of the scale was 2.75 and it was concluded that the model showed a perfect fit because the χ^2/sd ratio was below 3. As a result of confirmatory factor analysis, it was found that RMSEA= .076, SRMR=.05, GFI=.90, AGFI=.87, CFI=.98, NFI=.97 and NNFI=.98 and all other fit indices showed acceptable. It was observed that the item-total correlation values varied between .578 and .768. As a result of the reliability tests, it was determined that the Cronbach Alpha value was .95. Based on all these findings, it was concluded that the developed scale is a reliable, valid and useful scale depending on the analysis results in measuring the self-efficacy perceptions of those who learn Turkish as a foreign language.

Keywords: receptive language, teaching Turkish to foreigners, self-efficacy, perception, scale development

1. Giriş

Alıcı dil edinimi, ana dilde olduğu gibi yabancı/ikinci dil alanında da öğrenilen/edinilen yeni dilin bilgisinin edinilmesidir. En genel şekliyle dil sisteminin anlaşılıp yorumlanması için başlatılan analitik bir süreçtir. “Dilin ortaya koyduğu kodun anlaşılmasına ve yorumlanmasına alıcı dil denilmektedir” (Yılmaz 2009’dan akt. Sezer, 2019). Alıcı dil ile ilgili başka bir tanım “sözel uyaranların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması” (Karacan, 2000) biçimindedir. Yapılan tanımlarda dilin alma, algılama, anlama, yorumlama ve anlaşılma özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. Buna göre alıcı dil, dilin anlama becerilerini kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle alıcı dil, bireyin maruz kaldığı dil sisteminde yer alan seslerin farkına varması, sözcükleri anlaması, iletileri alıp iletiye uygun cevap vermesi, dilin gramer yapılarını anlayabilmesi ve iletişime geçmeye hazır hâle gelmesidir.

Alıcı dil terimi çoğunlukla ana dil edinimi bağlamında araştırılmıştır. Özellikle de bilişsel veya psikodilbilimsel analizler yoluyla çocukların dinleme ve okuma becerilerinin nasıl şekillendiği üzerinde durulmuştur (Buyl, 2010, s.8). Ana dilin ediniminde olduğu gibi, yabancı bir dilin veya ikinci bir dilin edinilmesi/ öğrenilmesi sırasında da alıcı dil becerileri benzer süreçlerden mi geçmektedir? Alıcı dil becerileri ikinci dilde ya da yabancı dilde nasıl geliştirilebilir? Bu gibi sorulara cevap arayan ikinci dil teorisyenleri, ikinci dil öğrencilerinin hedef dili nasıl anladıklarını açıklamak için çeşitli teoriler geliştirmişlerdir (bkz. Krashen, 1981; Krashen, 1985; VanPatten, 2002; Ellis, 2008).

Anlama ise yazılı veya sözlü olarak gönderilen “mesajı almak için dilin işlenmesi” (Gass & Selinker, 2008, s. 376) olarak tanımlanabilir. Dil ediniminin gerçekleşmesi için öğrencilerin dil girdilerini işlemeleri gerekir. Başka bir deyişle, girdinin alıma dönüşebilmesi için girdi hakkında analitik bir anlayışa sahip olmaları gerekir. Bu alım daha sonra dilin gramerini elde etmek için kullanılabilir (Gass & Selinker, 2008, s. 375). Hedef dilin gramer sistemi edinildikten sonra hem dili anlamak hem de üretmek daha kolay hâle gelir.

Dili anlama süreci pasif bir süreç olarak görülse de sadece girdinin kaydedildiği basit bir süreç olarak düşünülmemelidir. Çünkü dili anlamak, “dil üretmeyi öğrenmenin birincil kaynağıdır” (Keenan ve MacWhinney, 1987, s.149). Dinleyici durumundaki dil öğrencileri bu süreçte dilin ses, söz dizimi ve edimsel özelliklerini keşfederler. Kendi ilgi ve beklentileri doğrultusunda hedef dilin bu özelliklerini yeniden yapılandırır (Aitchison, 1998, s. 201).

Alıcı dil becerileriyle ilgili yerli literatür incelendiğinde, Kazak Berument ve Güven (2012) tarafından geliştirilen “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi”nin yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu testin en belirgin özelliği Türkçeyi esas alan, başka bir dilden uyarlanmayan, özgün bir dil testi olması; geniş yaş aralığına yönelik alıcı dilin kelime bilgisini değerlendirebilecek özgün, güvenilir ve geçerli bir test olarak geliştirilmesidir. Bu test ana dili Türkçe olan 2-13 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilmiştir. Bunun dışında Türkçede alıcı ve ifade edici dil gelişimini anlam, biçim, kullanım ve söz dizimi yönlerinden ölçmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) (Topbaş & Güven, 2011), Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) (Topbaş & Güven; 2013) gibi başka araçlar da kullanılmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil gelişimindeki bu araçların hepsi ana dili Türkçe olan çocuklar için uygulanmaktadır.

Ülkemizde genel olarak anlama becerileri bağlamında öz yeterliliği ölçmek için çeşitli ölçekler de hazırlanmıştır (Kotaman, 2009; Kurudayıoğlu & Kana, 2013; Karadeniz, 2014; Adıyaman, 2019; Şahin & Öztahtalı, 2019; Çarkıt & Altun, 2020). Buna rağmen yabancı/ ikinci dil öğretimi bağlamında alıcı dil becerilerine yönelik hazırlanmış ölçeklere rastlanmamıştır. Yabancı dil öğretimi literatürü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi biçiminde daraltıldığında da alıcı dil ile ilgili hiçbir ölçeğe rastlanmamıştır. Geliştirilecek ölçeğin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böyle bir ölçme aracının geliştirilip kullanılması bu alanda araştırma yapanlara, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere alıcı dil becerileri ile ilgili daha bütüncül bir değerlendirme konusunda kolaylık sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerini daha iyi gözlemlemelerine fırsat sunabilir. Bu bakımdan bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine dair öz yeterlilik algılarını tespit edebilmeye yarayacak geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirmektir. Bu amaca ilişkin temel araştırma soruları ise şunlardır:

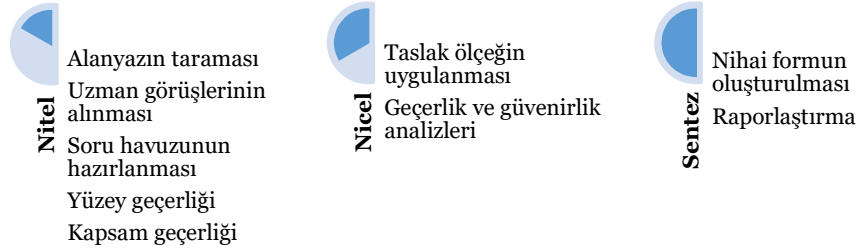
1. Alıcı dil becerisi öz yeterlilik ölçeği güvenilir midir?
2. Alıcı dil becerisi öz yeterlilik ölçeği geçerli midir?
3. Alıcı dil becerisi öz yeterlilik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerine göre kullanışlı mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma deseni

Bu araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirilirken karma araştırma desenlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Ölçek geliştirme süreci önce nitel işlemlerle başlatılmış ve nicel işlemlerle devam ettirilmiştir. Araştırmada dikkate alınan desene göre ilk aşamada nitel veriler toplanarak araştırmada ele alınan problemle ilgili kavramlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise toplanan bu veriler genelleştirilerek nicel veriler için amaç oluşturulmuştur. Bu durum ise nicel verilerin nitel veriler doğrultusunda planlandığını göstermektedir (Creswell, 2017; Creswell ve Plano Clark, 2011).

Araştırma süreci Şekil 1’de verildiği gibi planlanmıştır:



Şekil 1. Keşfedici Sıralı Desen Araştırma Süreci

Araştırmaya ilk olarak literatür taraması ve uzman görüşlerinin alınmasıyla başlanmıştır. Alıcı dil becerilerine ilişkin algı ile ilgili araştırmalar incelenmiş, eş zamanlı olarak da uzman görüşlerine müracaat edilerek bir madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzmanlarla yapılan görüşmelerde onların alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algısı konusuyula ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Soru havuzu oluşturulduktan sonra havuzda yer alan maddelere yönelik yüzeysel ve kapsam geçerliliği işlemleri uygulandıktan sonra taslak ölçeğe ulaşılmıştır. Böylece araştırmanın nitel kısmı tamamlanıp nicel kısmı başlatılarak, bu ölçek, iki üniversitenin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) öğrencilerine uygulanmış; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları betimlenmeye çalışılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2.2. Çalışma grubu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algılarının ölçülmesi amacıyla geliştirilmek istenen ölçeğin taslak formu, Atatürk Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin TÖMER’lerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu, 150’si Atatürk Üniversitesi TÖMER’de, 153’ü ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan Türkçe Hazırlık Sınıfındaki yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda 174 erkek, 129 kız öğrenci bulunmaktadır. A2 düzeyinden 88, B1 düzeyinden 79, B2 düzeyinden 95 ve C1 düzeyinden 41 öğrenci çalışmaya veri sağlamıştır.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

	Cinsiyet		Dil Düzeyi						Toplam
	E	K	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Atatürk Üniversitesi TÖMER	83	67	-	43	39	48	20	-	150
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER	91	62	-	45	40	47	21	-	153
Toplam	174	129		88	79	95	41		303

2.3. Verilerin toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği” isimli taslak ölçek kullanılmıştır. Beşli Likert tipi bir veri toplama aracı olan ölçek, 5=Her zaman, 4=Çoğu zaman, 3=Bazen, 2=Nadiren, 1=Hiçbir zaman şeklinde yapılandırılmıştır.

2.4. İşlem

Araştırma sürecinin aşamaları aşağıdaki gibidir:

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında yabancı dil öğretiminde okuma ve dinleme becerilerinin hangi araçlarla ölçüldüğüne yönelik bir literatür araştırması yapılmıştır. Özellikle öz yeterlilik algısıyla ilgili yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalar incelenmiş, yabancı dil öğrenmede okuma öz yeterliliği ve dinleme öz yeterliliği ile ilgili kavramsal özellikler tespit edilmiştir. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan uzmanlarla görüşmeler yapılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzuna alınacak önermeler hazırlanmaya başlanmıştır. Literatür taraması ve uzman görüşlerinin ardından 50 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra bu maddelerin gerçekten Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algılarını ölçüp ölçmediğinin anlaşılabilmesi için soru havuzundaki maddelerin yüzey geçerliğine bakılmıştır. Yüzey geçerliği soru havuzundaki maddelerin hedef kitleye uygun olup olmadığına ilişkin yapılan bir değerlendirmedir (DeVellis, 2003: 57; Şencan, 2005: 743). Bu amaçla araştırmacılar ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan uzmanı iki kişi, madde havuzunda yer alan maddeleri *anlaşılabilirlik*, *uzunluk* ve *kolayca cevaplanabilme* açısından incelemiştir. 11, 16, 18, 25, 31, 32, 34, 38 ve 50. maddeler belirtilen özellikleri karşılama konusunda zayıf görülerek madde havuzundan çıkarılmıştır.

Geriye kalan 41 madde ise odak grup görüşmesi yapılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8 TÖMER öğrencisi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği bazı sözcük, deyim ve dil yapıları ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini artırmak için alınan geri bildirimler doğrultusunda değiştirilmiştir.

Yüzey geçerliği sağlanan 41 madde, kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Lawshe tekniği (1975'ten akt. Yurdagül, 2005) kullanılarak yabancılar Türkçe öğretimi alanında uzman on öğretmen ve psikoloji alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. *Çıkarılmalı*, *düzeltilmeli*, *kullanılabilir* şeklinde yapılandırılan kısa bir form ile her bir madde için uzmanlardan geri bildirim alınmıştır (Sevim, 2019). “En az 5, en fazla 40 uzmanın görüşü alınan bu teknikte kapsam geçerliğinin yanı sıra taslak soruların hedef kitleye uygunluğu da değerlendirilir. Lawshe tekniğinde kapsam geçerliği oranı, taslak ölçekteki her bir madde için *kullanılabilir* kararını veren uzman sayısının toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği alınarak hesaplanır. Elde edilen sonuç 0 ve 0'ın altında bir değer ise o madde taslak ölçekten çıkarılır. 0'ın üzerinde değer alan maddeler ise Veneziano ve Hooper tarafından tablo hâline dönüştürülen minimum değerler dikkate alınarak değerlendirilir. Bu minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel olarak önem derecesini de verir” (Yurdagül, 2005). Bu çalışmada da dikkate alınan kapsam geçerliği oranları için minimum değerler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerliliği Oranları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40	0,29

Araştırmada taslak ölçek için on iki uzmanın görüşü alınmıştır. Tablo 2'ye göre bu uzmanlar için minimum kapsam geçerlik ölçütü 0,56'dır.

Taslak ölçekte yer alan toplam 41 sorunun kapsam geçerlik oranları ise Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Taslak Ölçekte Yer Alan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	KGO değerı	Madde No	KGO değerı
1	0,83	26	0,83
2	0,83	27	0,66
3	0,83	28	0,83
4	0,83	29	0,83
5	0,83	30	0,66
6	0,66	33	0,83
7	0,83	35	0,50*
8	0,83	36	0,33*
9	0,83	37	0,66
10	0,83	39	0,50*
12	0,83	40	0,66
13	0,66	41	0,83
14	0,66	42	0,83
15	0,83	43	0,83
17	0,33*	44	0,33*
19	0,83	45	0,50*
20	0,66	46	0,83
21	0,83	47	0,66
22	0,83	48	0,33*
23	0,83	49	0,50*
24	0,83		

Tablo 3'e bakıldığında 8 maddenin minimum kapsam geçerlik oranından (0.56) küçük olduğu için taslak ölçekten çıkarılması gerektiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla 17, 35, 36, 39, 44, 45, 48 ve 49 numaralı maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır.

Kapsam geçerlik ölçütü altında kalan 8 madde taslak ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan 33 madde üzerinden yapılan hesaplama ile ölçeğin tümü için kapsam geçerlik indeksinin 0,75 olduğu anlaşılmıştır. Kapsam geçerliği oranlarının hesaplanmasının ardından taslak ölçeğe son şekli verilerek 33 maddeden oluşan ölçek hedef kitleye uygulanmıştır.

2.5. Verilerin analizi

Taslak ölçekten elde edilen veriler analiz edilirken ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi'nden (AFA) yararlanılması düşünülmüştür. Veri setinin AFA'ya uygunluğunun anlaşılması için öncelikle küresellik testlerinden biri olan KMO testi verilerine bakılmıştır. Veri setinin AFA'ya uygun olduğu anlaşıldıktan sonra veri setine AFA uygulanmıştır. Yapı geçerliğinin tespitinde AFA'nın yanı sıra madde analizi ve madde ayırt ediciliği değerlerine de bakılmıştır. Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra bu faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Taslak ölçeğe ilişkin güvenirlik hesaplamalarında ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geliştirilmesi sırasında elde edilen bulgular, bulgulara dayalı yorumlar ve yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin ulaşılan değerler üzerinde durulmuştur.

3.1. Yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Taslak ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 303 üniversite öğrencisine uygulanarak veriler elde edilmiş, veriler doğrultusunda geçerlik analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün veri yapısına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, bu bağlamda KMO ve Barlett küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değerleri aşağıdaki aralıklara göre değerlendirilmiştir:

- “0.5 ile 0.6 arası → kötü
- 0.6 ile 0.7 arası → zayıf
- 0.7 ile 0.8 arası → orta
- 0.8 ile 0.9 arası → iyi 0.9 üzeri → mükemmel” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 207).

Taslak ölçeğe ilişkin KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,962
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6978,076
	df	528
	Sig.	,000

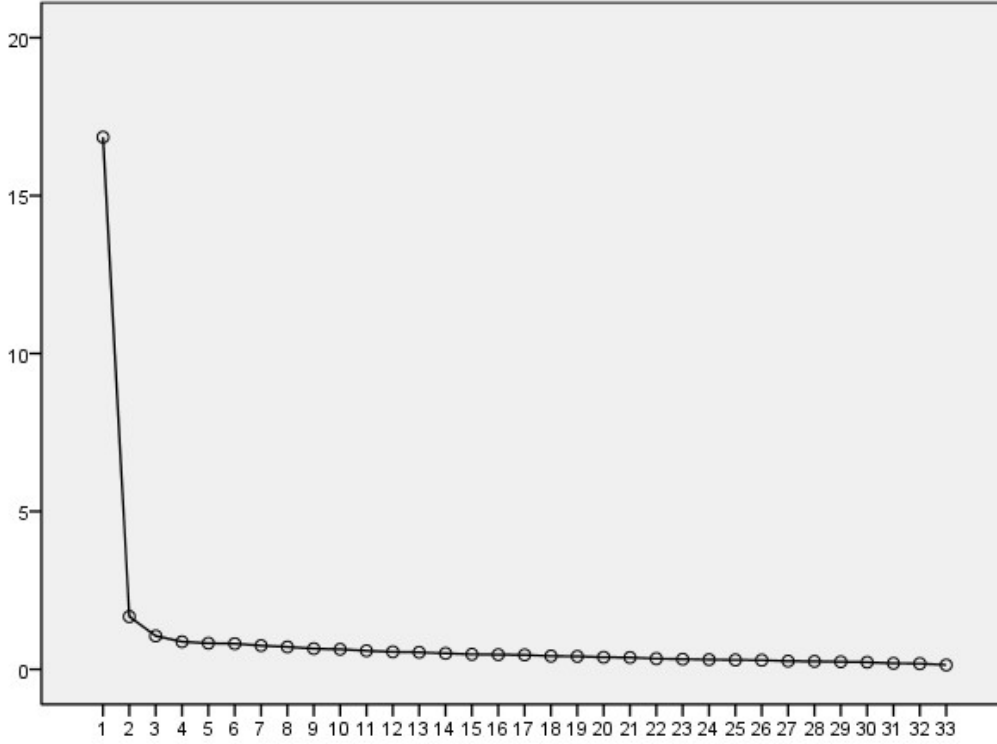
Tablo 4'te görüldüğü üzere 303 kişiden oluşan örneklemin büyüklük açasından KMO değeri .96 olarak belirlenmiştir. KMO değer aralıkları göz önünde bulundurulduğunda .96 değerinin mükemmel aralığında olduğu ve veri yapısının faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğu anlaşılmaktadır ($X^2 = 6978,076$; $p < 0.00$).

AFA sonucunda ölçeğin öz değerlerinin 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Tablo 5'te gösterilen bu 3 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans değeri %59,32'dir:

Tablo 5. Açıklanan Varyans Değerleri

Bileşen	Öz değer istatistiği		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimsel %
1	16,852	51,066	51,066
2	1,669	5,058	56,123
3	1,056	3,200	59,323

Faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı da göz önünde bulundurulur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 230). Tablo 5'teki öz değer istatistiğine bakıldığında ilk iki faktörün varyansa önemli düzeyde katkı sağladığı, üçüncü faktörde ise bu katkının azaldığı görülmektedir. Faktör sayısının üç olarak belirlenmesinden önce bir de yamaç birikinti grafiğine (scree plot) bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir:



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiğine (scree plot)

Şekil 2’de de görüldüğü üzere ikinci noktadan sonra eğim bir plato yapmakta, üçüncü noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkının benzeşerek azaldığı görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 231). Bu değerlerden hareketle faktör sayısı 2’ye düşürülmüştür.

Faktör sayısına karar verildikten sonra iki faktörlü olacak şekilde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bu işlemle ulaşılan tabloda on ikinci maddenin her iki faktörde de .32’den daha yüksek yük değeri verdiği ve aynı zamanda bu iki yük değeri arasındaki farkın 1’den küçük olduğu tespit edilerek bu madde binişiklik gerekçesiyle ölçekten çıkarılmış ve yeniden dik döndürme işlemi yapılarak Tablo 6’ya ulaşılmıştır.

Tablo 6. Döndürülmüş bileşenler matrisi (Rotated Component Matrix)

Madde	Bileşen	
	1	2
2. madde	,805	,239
5. madde	,778	,100
4. madde	,745	,162
1. madde	,728	,121
3. madde	,671	,185
6. madde	,665	,207
10. madde	,663	,127
9. madde	,660	,254

28. madde	,639	,240
8. madde	,633	,318
14. madde	,611	,288
7. madde	,581	,208
13. madde	,579	,242
19. madde	,566	,121
21. madde	,557	,292
20. madde	,527	,210
27. madde	,493	,118
40. madde	,178	,793
41. madde	,184	,720
43. madde	,162	,697
23. madde	,259	,692
30. madde	,308	,645
42. madde	,299	,631
22. madde	,282	,628
47. madde	,287	,626
33. madde	,255	,619
24. madde	,147	,610
37. madde	,118	,608
29. madde	,265	,581
15. madde	,313	,578
46. madde	,126	,576
26. madde	,301	,554

Tablo 6'da görüldüğü üzere elde edilen yeni döndürülmüş bileşenler matrisindeki tüm maddelerin binişiklik ve yük değerlerinin kabul düzeyini karşıladıkları belirlenmiştir. Buna göre birinci faktörde 17, ikinci faktörde 15 madde yer almaktadır. İki faktör altında bir araya gelen maddeler incelenerek ilk faktöre Anlama-Fark Etme, ikinci faktöre ise Değerlendirme adı verilmiştir.

3.2. Madde analizine ilişkin elde edilen bulgular

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nin taslak formunun uygulanması sonucunda 2 boyut ve 32 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin nitelikleri bakımından incelenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Madde- Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Madde	R	Madde	R	Madde	R
1. madde	,580	14. madde	,687	29. madde	,642
2. madde	,720	15. madde	,676	30. madde	,722
3. madde	,729	19. madde	,748	33. madde	,663
4. madde	,621	20. madde	,709	37. madde	,702
5. madde	,744	21. madde	,719	40. madde	,659
6. madde	,739	22. madde	,764	41. madde	,611
7. madde	,679	23. madde	,645	42. madde	,632
8. madde	,724	24. madde	,723	43. madde	,578
9. madde	,768	26. madde	,716	46. madde	,705
10. madde	,752	27. madde	,641	47. madde	,692
13. madde	,629	28. madde	,744		

Tablo 7'ye bakıldığında madde toplam korelasyon değerlerinin .578 ile .768 arasında değiştiği görülmektedir. İç tutarlılığın hesaplanması amacıyla yapılan madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizinde korelasyon katsayılarının yüksek olması, ölçek maddelerinin ölçülen teorik yapıya uygun olduğunu gösterir. Bunun için de korelasyon katsayısının .30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Gözüm ve Aksayan 2002, Özdamar 2004).

3.3. Madde ayırt ediciliğine ilişkin elde edilen bulgular

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nin madde ayırt ediciliğini belirlemek için ölçeğin toplam puanı belirlenerek alt %27 (N=82) ve üst %27 (N=82)'lik grup üzerinden madde analizi yapılmıştır. Yapılan tanımlama ile grup puanlarının ortalaması arasındaki fark bağımsız örneklerde t-testi kullanılarak analiz edilmiştir (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020). Elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Alt-üst Grup Ortalamaları t-Testi Sonucu

	N	x	Sd	t	p
%27 Alt Grup	82	80,27	17,769	26,618	.000
%27 Üst Grup	82	139,66	9,618		

Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-testi sonucunda aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (t:26,618; p<.05).

3.4. Ölçeğın güvenirlık çalışmasına ilişkin elde edilen bulgular

Ölçeğın güvenirlık düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirlık katsayıları hesaplanmıştır.

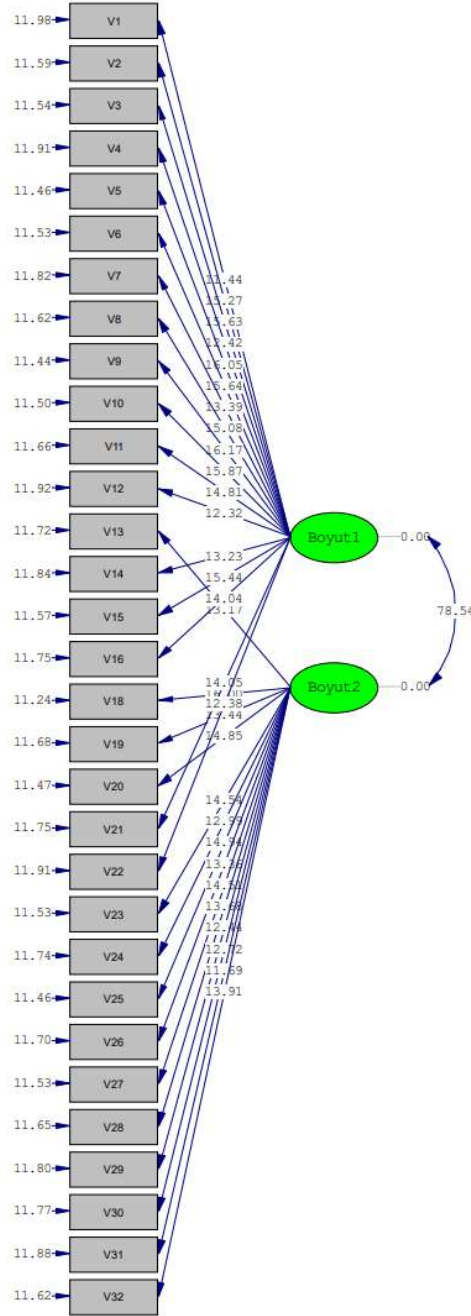
Tablo 9. Ölçek Boyutlarının Güvenirlık Sonuçları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Anlama-Fark Etme	17	.951
Değerlendirme	15	.938

303 yabancı uyruklu üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğın bütünüünün Cronbach Alfa güvenirlık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğın boyutlarının güvenirlık düzeyleri incelediğında anlama-fark etme boyutunun .95, değerlendirme boyutunun .93 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğın güvenilir olduğunu göstermektedir.

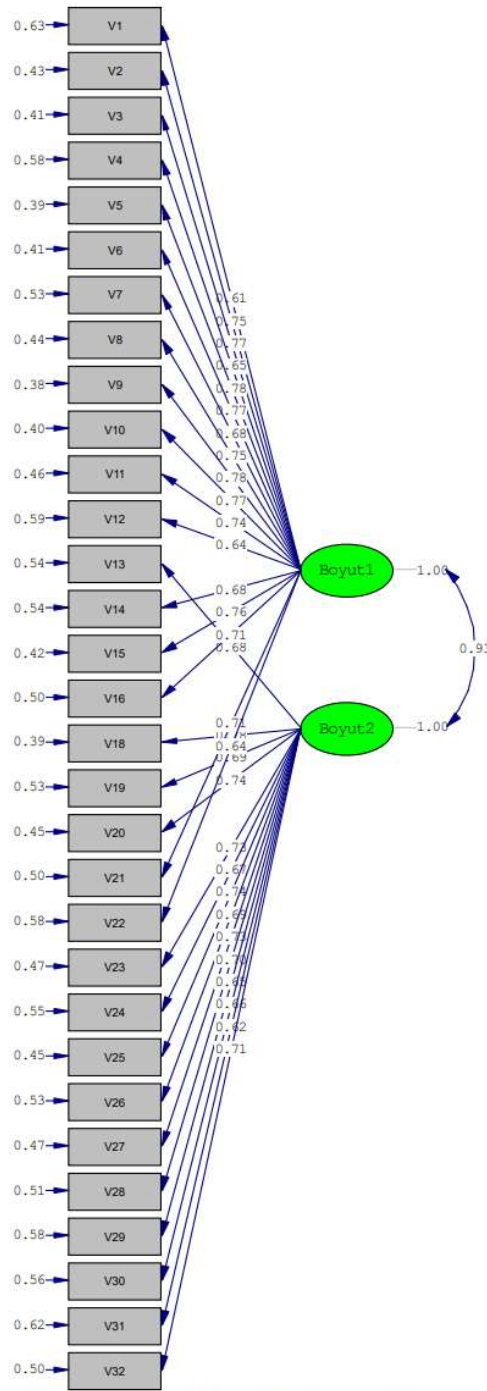
3.5. Doğrulatoryı faktör analizine ilişkin elde edilen bulgular

Faktör sayısının belirlenmesi ya da belirlenen faktör sayısının doğrulanması istendiğında çok değışkenliğin olduğu sayılıtının kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu araştırmada da bu sayılıtdan yararlanılarak varsayımların test edilmesinden sonra doğrulatoryı faktör analizi uygulanmıştır. Kayıp değerler için ortalama değer atama yönteminden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen DFA sonucu t değerleri Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği DFA t Değerleri

DFA'da öncelikle t değerlerine bakılmıştır. T değerinin 1.96'dan yüksek olması .05 düzeyinde, 2.56'dan yüksek olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. T değerlerine göre tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir. T değerleri incelendikten sonra maddelerin hata varyansı değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Şekil 4'te verilmiştir:



Chi-Square=1193.46, df=433, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği DFA Hata Varyansı Sonuçları

Şekil 4'te maddelerin solunda bulunan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Değerler .38 ile .63 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilebilir. DFA'da uyum iyiliği indekslerini de incelemelidir. Uyum iyiliği değerleri ile ilgili değerler Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nin Uyum İyiliği Değerleri

İndeksler	Maddelere İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	İyi uyum
χ^2	1193.46		
Sd	433		
P	0.00		
χ^2/Sd	2.75	$\chi^2/sd \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2/sd \leq 8.00$
RMSEA	0.076	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	0.071 - 0.081		
SRMR	0.05	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	0.90	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	0.87	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$85 \leq AGFI < .90$
CFI	0.98	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	0.97	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$90 \leq NFI < .95$
NNFI	0.98	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nde yer alan maddelerin uyum iyiliği değerlerinin tablonun solunda, alınan ölçüt değerlerin ise tablonun sağdaki iki sütununda bulunduğu görülmektedir. χ^2 .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu uyumun olmadığı anlamına gelmektedir ancak örneklem büyüdükçe χ^2 anlamlı çıkabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu yüzden χ^2 'nin serbestlik derecesine bölümünden ulaşılan 2.75 değeri mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA, SRMR, CFI, NFI ve NNFI mükemmel uyumu; GFI ve AGFI ise iyi uyumu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu bulgulardan hareketle Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nin maddelerinin genel olarak mükemmel uyumu gösterdikleri söylenebilir.

4. Sonuç

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nin geliştirilmesine ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Geliştirilen taslak ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığını ve örneklem yeterliliğini tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett testi uygulanmıştır. KMO değerinin .96 olması, ölçeğin örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için yeterli seviyede bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett test sonucunda elde edilen ki-kare değerinin (.00) .05'ten küçük ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular taslak ölçeğe faktör analizinin uygulanabilmesi için gerekli koşulların sağlandığını göstermiştir.

2. Açımlayıcı faktör analizi uygulandıktan sonra ölçek maddelerinin iki faktöre dağıldığı görülmüştür. On ikinci maddenin her iki faktörde de .32'den daha yüksek yük değeri aldığı ve bu iki yük değeri arasındaki farkın 1'den küçük olduğu tespit edilerek bu madde binişiklik gerekçesiyle ölçekten çıkarılmış ve yeniden dik döndürme işlemi yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Varimax dik döndürme işlemi sonrasında maddelerin ilgili faktörler altında bir araya gelişleri ve aralarındaki ilişki incelenerek birinci faktöre Anlama-Fark Etme, ikinci faktöre ise Değerlendirme adı verilmiştir. Belirlenen faktörlerin kendi içlerinde de uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörün toplam varyansa katkısının %56,12 olduğu belirlenmiştir. Yamaç birikinti grafiğine göre de ikinci noktadan sonra faktörler arasındaki mesafelerin birbirine benzer şekilde devam ettiği görülmüş ve faktör sayısının iki olması gerektiğine karar verilmiştir.

4. Ölçeğin yapısının uyum indekslerinden χ^2/sd incelendiğinde 2.75 olduğu görülmüştür. χ^2/sd oranının 3'ün altında olması, modelin mükemmel bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Sümer, 2000; Kline, 2015).

5. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen diğer uyum indekslerine bakıldığında RMSEA= .076, SRMR=.05, GFI=.90, AGFI=.87, CFI=.98, NFI=.97 ve NNFI=.98 değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Bu değerlere göre tüm uyum indeksleri kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Sümer, 2000, Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçekte yer alan maddeler ile maddelerin ölçmek istediği yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri t testi sonuçlarına göre anlamlı bulunmuştur.

6. Yapılan güvenilirlik testleri sonucunda Cronbach Alfa değerinin .95 olduğu belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerden Anlama-Fark Etme'nin güvenilirlik katsayısının .95, Değerlendirme faktörünün ise .93 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olması ölçeğin iç tutarlılık değerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Büyükoztürk, 2012).

7. Madde toplam korelasyonu analizi sonucunda elde edilen değerlere göre madde toplam korelasyon değerlerinin .578 ile .768 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durum ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Gözüm ve Aksayan 2002, Özdamar 2004).

8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Alıcı Dil Becerilerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Ölçeği'nin madde ayırt ediciliğini belirlemek için ölçeğin toplam puanı belirlenerek alt %27 (N=82) ve üst %27 (N=82)'lik grup üzerinden madde analizi yapılmış, alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-testi sonucunda aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (t:26,618; p<.05) (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Elde edilen tüm bu bulgulardan hareketle geliştirilen ölçeğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alıcı dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algılarını ölçmede güvenilir, geçerli ve analiz sonuçlarına bağlı olarak kullanışlı bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Adıyaman, A. (2019). Yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inanç ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 80-92.
- Aitchison, J. (1998). *The articulate mammal. An introduction to psycholinguistics* (4th ed.). London/New York: Routledge.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (First Edition). New York: Guilford Publications, Inc.
- Buyl, A. (2010). *The development of receptive grammar knowledge in English as a second language: a cross-sectional study*. Unpressed Master Degree, Vrije Universiteit Brussel Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte Studiegebied Taal- en Letterkunde, Belgium.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Creswell, J. ve Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. & Altun, K. (2020). Eleştirel dinleme/izleme özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 711-717. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.616010>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and application*. California: Sage Publications.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill Education
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- Gözüm S, Aksayan S (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi* 4 (2): 9-20.
- Hasançebi, B. , Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 224-240 . DOI: 10.17714/gumusfenbil.615465
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational research (quantitative, qualitative and mixed approaches. (4th Edition), (Çev. Ed. S. B. Demir)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(19), 113-140. <http://dx.doi.org/10.14686/BUEFAD.201416210>
- Kazak Berument S., Güven A. G., (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (tifaldi) testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardızsayon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Keenan, J. M., & MacWhinney, B. (1987). Understanding the relationship between comprehension and production. In H. W. Dechert & M Raupach (Eds.), *Psycholinguistic models of production* (pp. 149-155). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York City: Guilford Publications.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikaye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. London/New York: Longman.
- Kurudayıoğlu, M., Ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Özdamar K (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. (5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (65) , 567-586 . Doi: 10.14222/Turkiyat4170

- Sezer, B.N. (2019). Gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının Türkçe ifade ve alıcı edici dil (tifaldi) testi ile belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, E. ve Öztahtalı, İ. (2019). Etkili okuma özyeterlilik algı ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 2685-2703. doi: 10.29228/TurkishStudies.23378
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick B. G. and Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. (Fourth Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th Edition). Boston: MA: Pearson.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2011). Türkçe erken dil gelişim testi- TEDİL, Test bataryası. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Topbaş, S., & Güven, S. (2013). Türkçe okul çağı dil gelişimi testi-TODİL, Test bataryası. Ankara: Detay Yayıncılık.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: an update. *Language Learning* 52(4), 755-803.
- Yurdağül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN ALICI DİL BECERİSİ ÖZ YETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	
ANLAMA-FARK ETME	1	1	Resmî (formal) ya da özel görüşmelerimde Türkçe kalıp ifadelerini (günaydın, hoşça kal gibi) anlayabilirim. - I can understand Turkish phrases (such as good morning, goodbye) in my formal or private meetings.	1	2	3	4	5
	2	2	Günlük hayata/kişisel ihtiyaçlarıma ilişkin temel kelimeleri kolaylıkla anlayabilirim. - I can easily understand the basic words related to my daily life / personal needs.	1	2	3	4	5
	3	3	Konuşmacının ses tonundan hareketle soru ifadelerini tanırım. - I recognize the question statements based on the speaker's voice.	1	2	3	4	5
	4	4	Okuma/dinleme anında geçen temel soru kalıplarını hemen fark ederim. - I immediately notice the basic question patterns in reading / listening.	1	2	3	4	5
	5	5	Metinlerde/konuşmalarda geçen olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt edebilirim. - I can distinguish positive and negative sentences in texts / speeches.	1	2	3	4	5
	6	6	Bir sorunun çözümüne ilişkin hazırlanmış metin ya da konuşmaları anlayabilirim. - I can understand the text or speeches prepared for the solution of a problem.	1	2	3	4	5
	7	7	Grafik, tablo, resim ve diğer görsellerde işime yarayacak bilgileri seçip alabilirim. - I can select and get the information that will be useful to me in graphics, tables, pictures and other images.	1	2	3	4	5
	8	8	Metinde/konuşma geçen duygu ifadelerini anlayabilirim. - I can understand the emotional expressions in the text / speech.	1	2	3	4	5
	9	9	Metnin/konuşmanın konusunu anlayabilirim. - I can understand the subject of the text / speech.	1	2	3	4	5
	10	10	Metnin/konuşmanın ana fikrini anlayabilirim. - I can understand the main idea of the text / speech.	1	2	3	4	5
	11	13	Konuşmacının beden dili ile bana vermek istediği mesajı anlayabilirim. - I can understand the message the speaker wants to give me in body language.	1	2	3	4	5
	12	14	Konuşmacının sesini alçaltıp yükseltmesiyle bana vermek istediği mesajı anlayabilirim. - I can understand the message that the speaker wants to give me by lowering and raising his voice.	1	2	3	4	5

	13	19	İçerik ve biçim özelliklerinin metne yaptığı katkıyı fark edebilirim. - I can realize the contribution of content and format features to the text.	1	2	3	4	5
	14	20	Okuduğum/dinlediğim bir haberde geçen yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt edebilirim. - In a news I read / listen to, I can distinguish information about the place, person, subject / event and time.	1	2	3	4	5
	15	21	Güçlü/baskılı/vurgulu bir şekilde söylenenlerin ne anlama geldiğini fark edebilirim. - I can realize what it means to be said in a strong / printed / accentuated way.	1	2	3	4	5
	16	27	Okuduklarımda/dinlediklerimde geçen anahtar kelimeleri fark edebilirim. - I may notice the keywords mentioned when I read / listen.	1	2	3	4	5
	17	28	Doldurmam gereken bir formda geçen yönergeleri anlayabilirim. - I can understand the instructions in a form that I need to fill out.	1	2	3	4	5
DEĞERLENDİRME	18	15	Metinlerde/konuşmalarda geçen kelimelerin duruma göre farklı anlamlara gelebileceğini göz önünde bulundururum. - I consider that the words mentioned in the texts / speeches may have different meanings depending on the situation.	1	2	3	4	5
	19	22	Okuduklarımı/dinlediklerimi farklı bakış açılarına göre değerlendirebilirim. - I can evaluate what I read / listen to from different perspectives.	1	2	3	4	5
	20	23	Metinlerde/konuşmalarda geçen bilgilerde yanlışlık olabileceğini göz önünde bulundururum. - I consider that there may be inaccuracies in the information in the texts / speeches.	1	2	3	4	5
	21	24	Yazıları/konuşmaları değerlendirirken kendi duygu ve düşüncelerimin de farkında olurum. - While evaluating the writings / speeches, I become aware of my own feelings and thoughts.	1	2	3	4	5
	22	26	Okuduklarımı/dinlediklerimi yazarın/konuşmacının içinde bulunduğu şartları göz önünde bulundurarak değerlendiririm. - I evaluate what I read / listen to, taking into account the conditions of the author / speaker.	1	2	3	4	5
	23	29	Okurken/dinlerken iletişim sürecinde geçen kelimelerin çağrışım değerlerinden yararlanırım. - While reading / listening, I make use of the connotation values of the words in the communication process.	1	2	3	4	5
	24	30	Okuduklarımı/dinlediklerimi olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirebilirim. - I can evaluate what I read / listen in positive and negative aspects.	1	2	3	4	5
	25	33	Okuduklarımda/dinlediklerimde şüphe duyduğum konuları uygun kaynaklara başvurarak araştırabilirim. - I can investigate the issues I suspect when I read / listen, by referring to the appropriate sources.	1	2	3	4	5
	26	37	Okuduklarımda/dinlediklerimin doğruluğunu sorgularım. - I question the accuracy of what I read / listen to.	1	2	3	4	5

27	40	Konuşulanları doğru anlayıp anlamadığımı belirlemek için konuşmacının onaylayıcı ifadelerinden yararlanabilirim. - I can use the speaker's affirmative statements to determine whether I understand the spoken correctly.	1	2	3	4	5
28	41	Yazılarda/konuşulanlarda her zaman bir hata payının olabileceğini düşünerek okurum/dinlerim. - I can use the speaker's affirmative statements to determine whether I understand the spoken correctly.	1	2	3	4	5
29	42	Okuduklarımda/dinlediklerimde bir baskı ya da dayatma olduğunda bunu hemen fark ederim. - I read / listen, thinking that there can always be a margin of error in what is written / spoken.	1	2	3	4	5
30	43	Yazılanları/konuşulanları ön yargılarımdan uzak bir şekilde değerlendirmeye çalışırım. - I immediately notice this when there is a pressure or imposition on what I read / listen to.	1	2	3	4	5
31	46	Okuduklarımı/dinlediklerimi doğru anlayıp anlamadığımı sorgularım. - I question whether I understand what I read / listened correctly.	1	2	3	4	5
32	47	Okuduklarımı/dinlediklerimi anlamayınca yazarı/konuşmacıyı suçlamak yerine hatayı kendimde ararım. - I try to evaluate what is written / spoken away from my prejudices.	1	2	3	4	5

06. Son dönem Çağatay Türkçesi ile yazılmış bir İslam Tarihi**Yurdağül AYDIN ÜNGÖR¹****APA:** Aydın Üngör, Y. (2022). Son dönem Çağatay Türkçesi ile yazılmış bir İslam Tarihi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 93-100. DOI: 10.29000/rumelide.1132517.**Öz**

İslam medeniyeti çerçevesinde Orta Asya Türk dilinin Karahanlı, Harezmi ve Çağatay Türkçesi olmak üzere üç döneme ayrıldığı kabul edilmektedir. Üçüncü ve son dönem olan Çağatay Türkçesi XV. yüzyıldan XX. yüzyıla kadar Orta Asya’da ortak edebî dil olarak varlığını sürdürmüştür. Bu yüzyıllar arasında Çağatay Türkçesi ile manzum ve mensur birçok eser kaleme alınmıştır. Bu dönem eserlerinde çeviri eserler olduğu gibi telif eserler de bulunmaktadır. Dönemin eserleri incelendiğinde manzum eserlerin sayılarının mensur eserlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca manzum olarak yazılmış tarih kitaplarının yanında mensur olarak yazılmış olanlara da rastlanmaktadır. Bu makalenin konusunu oluşturan ve Hicri 1301 (Miladi 1883-1884) yılında yazılmış olan *İslam Tarihi* adlı eser mensur olarak yazılmış tarih kitaplarından biridir. Makalede devam etmekte olan doktora tezinde ele alınarak incelenen Millî Kütüphane Yazma Eserler Bölümü Yz. A 2245 numarada kayıtlı ve katalog kaydında adı “*İslam Tarihi*” dili “Çağatay Türkçesi” olarak belirtilen eser ele alınmıştır. Eserin müellifi veya müstensihi bilinmemektedir. Makalenin giriş kısmında Çağatay edebiyatı alanında yazılan tarih kitapları hakkında genel bir bilgi verilmiştir. “*İslam Tarihi*” adlı eserin Çağatay edebiyatında bulunduğu yer tespit edilmiştir. Daha sonra Eserin Tavsifi adlı bölümde esere dair bilgiler ayrıntılı bir biçimde yer almaktadır. Ardından “*İslam Tarihi*” adlı eserin yazılış amacı, konusundan bahsedilmekte ve eserin bölüm başlıkları sırasıyla verilmektedir. Yine aynı eserin şekil bilgisi ve ses bilgisi özellikleri örnekleriyle incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çağatay Türkçesi, Son Dönem Çağatay Türkçesi, İslam Tarihi**An Islamic History written in late Chagatai Turkish****Abstract**

Within the framework of Islamic civilization, the Central Asian Turkish language is accepted to be divided into three periods: Karakhanid, Khwarezm, and Chagatai Turkish. Chagatai Turkish, the third and the last period, existed as a common literary language in Central Asia between the 15th and 20th centuries. Many poetic and prose works were written in Chagatai Turkish between these centuries. The works of this period include translated works as well as copyrighted works. When these works are examined, it is seen that the number of poetic works is higher than the prose works. In addition to the history books written in poetic during this period, there are also those written in prose. The work entitled History of Islam, which is the subject of this article and was written in 1301 Hijri (1883-1884), is one of the history books written in prose. This article addresses the work that is documented in the National Library Manuscripts Department No A 2245, catalogued with the title of "History of Islam" and the language of "Chagatai Turkish", which is examined in the ongoing dissertation work. The author or copyist of the work is unknown. In the introduction of the article,

¹ Arş. Gör., Samsun Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (Samsun, Türkiye), yurdagulaydinungor@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0470-967X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132517]

general information about the history books written in the field of Chagatai literature is given. It was identified that the work entitled "History of Islam" is part of this literature. Then, in the section entitled Description of the Work, detailed information about the work is provided. Next, the purpose of writing the "History of Islam", and the subject are explained which is followed by presentation of the chapter titles. The morphological and phonological features of the same work are examined with examples.

Keywords: Chagatai Turkish, Last Period Chagatai Turkish, History of Islam

Giriş

Bir bütün olarak Orta Asya'da Farsça tarih yazım geleneğini, X. yüzyılda kaleme alınmış ve daha çok Taberi Tarihi ismiyle meşhur olan Tarih-i Rusul ve'l-Mülûk'un Balamî tarafından Farsçaya yapılan tercümesi ile başlatmak mümkündür (Çelik, 2012). Çağatay Türkçesinin hâkim olduğu XV. ve XX. yüzyıllarda Farsça tarih yazma geleneği bir taraftan devam etmiş diğer taraftan da Çağatay Türkçesi ile tarih kitapları yazılmaya başlanmıştır.

Ali Şir Nevayî'nin Sedd-i İskenderî, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Târih-i Mülûk-i Acem ile Zübdetü't-Tevârih, Muhammed Salih'in Şibaninâme, müverrihi bilinmeyen Tevârih-i Güzîde (Nusretnâme), Mevlana Abdullah bin Ali Belhî'nin yazdığı Zübdetü'l-Âsâr, Vâhid-i Belhî'nin Taberi Tarihi adlı eserleri Klasik Devir Çağatay Türkçesi döneminde yazılmış tarih kitaplarındandır.

Harezm hanı ve Harezm tarihçisi Ebu'l-Gazi Bahadır Han'ın Şecere-i Türki ve Şecere-i Terâkime'si, Mûnis'in Firdevsü'l-İkbal'i ve yarım kalan Ravzatu's-Safa'sı, Muhammed Yusuf Beyânî'nin Şecere-i Harezmşâhî ve Harezm Tarihi adlı eserleri Klasik Sonrası Çağatay Türkçesi ile yazılmış tarih kitaplarından bazılarıdır.

Klasik İslam tarih yazıcılığı anlayışı çerçevesinde vakâyînâmeler genellikle biri dünya tarihi, diğeri ise hanedan tarihi olmak üzere iki şekilde kaleme alınmışlardır. Birinci tarzda Hz. Âdem ile başlatılan eserde, Hz. Muhammed'e kadar bütün peygamberler, Hz. Muhammed, Dört Halife, Emevîler, Abbasîler, diğer İslam devletleri, Cengiz ve evladı ile müellifin tebaası olduğu hanedan döneminde çağdaşı olduğu hükümdara kadar olaylar hikâyeye edilir (Çelik, 2012). İncelenen *İslam Tarihi* adlı eserin ilk otuz varlığında İslamiyet öncesi inançlarla ilgili genel bilgiler verilmiş daha sonra Hz. Muhammed ve Dört Halife devrinin olayları anlatılmıştır. Bu sebeple eserin birinci tarzda yazılmış tarih kitaplarından olduğu söylenebilir.

Eserin tanıtılması

Eser Milli Kütüphane Yazma Eserler Bölümünde Yz. A 2245 numarada kayıtlıdır. Katalog bilgisinde eserin adı "*İslam Tarihi*" dili ise "*Çağatay Türkçesi*" olarak belirtilmiştir. 229 varaktan oluşan eserin her varlığında genel olarak 13 satır bulunmaktadır. 1b ve 2b'de 12 satır, 118a'da 14 satır ve 229a'da 4 satır bulunmaktadır. Eser 220 mm boyunda olup eni 140 mm'dir. İç ölçüleri ise 165×85 mm'dir. Suyolu filigranlı kâğıt üzerine talik hattı ile yazılmıştır. Mukavva cildin sırtı siyah meşin kaplı, kapakları pandizot bez kaplıdır. Eserin yaprakları rutubet lekeli ve birkaç varakta rutubetten dolayı tahribat bulunmaktadır.

Yazmanın her varlığında düzenli olarak reddade yer almaktadır. Yani her varlığın "b" yüzünün son satırının son kelimesi bir sonraki varlığın "a" yüzünün ilk kelimesi ile aynıdır. Reddadelere eksiksiz

oluşundan eserde eksik varak bulunmadığı anlaşılmaktadır. Metinde sadece 191. varanın “a” yüzünde derkenar yazısı bulunmaktadır. Bu derkenar metnin içinde yazılmış bir konu ile ilgili ek bir bilgi vermek için yazılmıştır.

Yazmada sadece siyah mürekkep kullanılmıştır. Yanlış yazılan kelimelerin üstü de siyah mürekkeple çizilmiştir. Eserde yer yer bulunan ayet, hadis ve Arapça ibareler harekesiz yazılmış ve bunları asıl metinden ayıracak herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Başlıklar bir önceki kelime ile arasında biraz boşluk bırakılarak belirgin hâle getirilmiştir. Başlıkların bir kısmı “*Uḥud Ğazvesi (38b/7), Zātü’r-Rikā’ Ğazvesi (41b/13), Bedrū’l Mev’id Ğazvesi (42a/3)*” gibi kısa isim tamlamalarından oluşurken bazıları “*Mekke-i Mükerramedin Medīne-i Münevvereğa naḫl étken Muhācirīn ve alarnı kabūl u ibdā’ étken Enşārdın haml-i silāh-ke muḫtedir olğanlarnı ‘adedi ne derece ḫalīl olduğı (48b/12-13, 49a/1)*” gibi uzun ibarelerden oluşmaktadır.

Eser “besmele” ile başlamaktadır. 1b ve 2a’da Allah’ın varlığından, birliğinden, Allah’ın varlığına ve birliğine inanmayanların durumundan bahsedilmiş ve Hz. Peygamber’in şefaatine nail olma duası dile getirilmiştir. Halife II. Abdülhamid’e yapılan dua ile eserin “giriş” kısmı tamamlanmış ve 2b tekrar “besmele” ile başlamıştır. Eser “*Vallahül-muvaffak*” ibaresinden sonra yazılmış olan “*Feyā dehrü sâ’id ‘alā buğyeti/Veyā ‘ömrü kün ba’zu esbābihe*” beyti ile bitmektedir. Eserin temmet kaydı şu şekildedir: “*Temmetül-kitab 1301*” Temmet kaydından görüleceği üzere eserin istinsah tarihi hicri 1301 (Miladi 1883/1884)’dir.

Eserin yazılış amacı, konusu ve bölümleri

Eserin yazılış amacı ile ilgili 4a ve 4b varaklarında şunlar söylenmektedir: “[4a] (12)...Çün bizniñ müdde ā (13) vü maḫşadımız esās-ı dīn-i İslām ve tāriḫ-i İslām bolmaḫ üçün milel-i [4b] (1) müteḫaddimeni diyānātların ve üss-i diyānāt olğan vaḫdāniyetğa cümle (2) milel ü aḫvām-niñg i’ tihādıların beyān eylep dīn-i İslām-nı ber-ḫaḫ (3) olmağın enzār-ı cemī’-i milel-ğa şevāhid-i yaḫniye birle işbāt kıılır-miz. (4) Ve min-Allahü’t-tevfīḫ ve hüve ni’me’l-mevlā ve ni’me’r-reḫīḫ.” Bu cümlelerden anlaşılmaktadır ki eser İslam dininin esaslarını ve tarihini anlatmak, bütün milletlere İslam dininin hak din olduğunu ispat etmek için yazılmıştır.

İslam Tarihi adlı eser insanın yeryüzünde halife olarak gönderildiğinde hangi dine mensup olduğu konusunu tartışarak başlamaktadır. Daha sonra batıl mezhepler olarak adlandırılan güneşe ve yıldız tapma, Yunan tanrıları, Mani dini, Zerdüştlük, putların Kabe’ye yerleştirilmesi” gibi konular hakkında bilgi verilmektedir. Yahudilerin kutsal kitaplarını tahrif etmeleri; Hz. İsa’nın doğumu, peygamberliği ve ölümü; Hıristiyanlığın yayılması, konsillerin toplanması ve Hıristiyan mezheplerinin ortaya çıkış süreci hakkında da bilgiler bulunmaktadır. Evrim konusuna da değindikten sonra vahiy, mucize ve nübüvvet konuları ayetler delil gösterilerek açıklanmış ve Hz. Peygamber’in doğumundan Hakem Olayı’na kadar İslam tarihinin önemli olayları anlatılmaktadır.

Eserde Hz. Peygamber’in doğumuna kadar olan bölümde olaylar yüzeysel bir şekilde anlatılmakta, Hz. Peygamber’in doğumuyla birlikte olaylar kronolojik bir biçimde ve bölümler hâlinde verilmektedir. Eserde yer alan bölümler sırasıyla şöyledir: Başlangıç², Giriş³, Ol server-i sallallahu ‘aleyhi ve sellemniñ velâdetleri, Ol ḫazret şallallāhu ‘aleyhi ve sellemğa vaḫyiniñ mebde’-i zühüriniñ beyānı, Ve Medīne ve ḫavālīsi-

² Eserde böyle bir adlandırma olmayıp eser doğrudan besmele ile başlamaktadır. Besmeleden sonra Allah’a hamd ve övgü, Hz. Peygamber’e salavat yer almaktadır. Ardından dönemin halifesi II. Abdülhamit’e de övgü ve dua yer almaktadır.

³ Eserde böyle bir adlandırma yoktur. Bu bölüm de doğrudan besmele ile başlamaktadır.

deki ahâlîleri peyderpey mu'cizât u nüzül-i âyât-ı beyyinât müşâhedesi, Ebvâ Ğazvesininin İcmâli, Küdr ve Sevîk Ğazvesi, Benî Kaynuķâ Ğazvesi, Seriyeye Zeyd Vâķ'ası, UĞud Ğazvesi, Zâtü'r-Riķâ Ğazvesi, Bedrü'l Mev'id Ğazvesi, Dümetü'l-Cendel Ğazvesi, Ğendeķ Ğazvesi, Benî Kureyza Ğazvesi, Ğâbe Ğazvesi, Beni'l-Muştalîķ Ğazvesi, 'Umre-i Ğudeybiye, İslâm-ġa Da'vet Üçün Mülüklerge Êlçiler İrsâli, Mekke-i Mükerrremedin Medîne-i Münevverega naķl êtken Muhâcirîn ve alarnı ķabûl u ibdâ' êtken Enşârdın haml-i silâh-ke muķtedir olġanlarnı 'adedi ne derece ķalîl olduġı, Ğayber Ğazvesi, Fedek ve Vâdî El-Ğurrâ Fethi, Ğazve-i Ceyşü'l-Ümerâ, Mekke-i Mükerrremenin Fethi, Tâif MuĞşarası, Tebük Ğazvesi, Şaķîf Ğabîlesini İslâmı ve Lât Ma'bedini Hedmi, Tâife-i A'rabnıġ Fırķa Fırķa Kêlip İslâmġa DuĞulleri, Ğaccü'l-Vedâ', Bî'at-ı Şaķîfe, Resûl şallallâhu 'aleyhi ve sellemninin Şemâyil-i Mübârek-leri, Cebriye, Mu'tezile, Ğilâfet-i Ebü Bekr rağıyallâhu 'anha, Ğalid rağıyallâhu 'anha 'Azli vü Dimeşķ Fethi, Ebü 'Ubeyde bin Mes'üdnin 'Irâķda Vâlî Naşb Olġanı, Enbâr ve Â'sâr Vaķa'sı, Ğadisiye Ğarbi, İstitrâd, Medâyin ve Celülânın Fethi, 'Utbe bin Ğazvânın Başraġa Vâlî Olmaġı, Mercü'r-Rüm Vâķ'ası ve Süriye Memâliklerin Fethi, Ürdün ve Beytül-Muķaddesnin Fethi, Cezîre ve Ermenistânın Fethi, Bahreyn Tarafıdn Fârs MuĞârebese, Ahvâz Fethi, Sûs Fethi, Mışır Fethi, Nihâvend ve Hemedân ve Ğayre Sâyir Şehrler Fethi, Dînaver ve Şaymara ve Şîrvân Fethi, Hemedân ve Mâġîn Diyârlarını Fethi, İsfahân ve Kirmân Fethi, Mezķür Sene-i Hicriyeni Yégirmi Êkinçi Yılıda Bolġan Fütühât u Veķâyi'ni Beyânı, Mûķân Fethi ile İslâm-nın Türkistân Akvâm u Mülükleri birle İbtidâ-yı Ğazâlarının Vukû'âtı, Ğorasan Fethininin Veķâyi'i, Bu Maķâle 'Ömer rağıyallâhu 'anhanı Şehâdetleri birle Şürânın Cereyânı ve 'Oşmân rağıyallâhu 'anhanı Ğilâfetleri, 'Ömer rağıyallâhu 'anhanın Şifâtı, 'Abdullâh bin 'Âmirni Başraġa Vâlî Bolup Naķz-ı 'Ahd Kılġan Fars ve Ğorasan Ğıttalarının İslâhı, Muşġaf-ı Şerîfnin İstinsâhı, İrân Şâhı Yezdücerdnin Vefâtı, Oşmân rağıyallâhu 'anhanı İtâ'atleridin Çıkıp Ğuruc Êtkenleri Mebde'-i Ğalî, Bu Maķâle Ğüzn-Efzâ 'Oşmân Rağıyallâhu 'Anhanı MuĞşara ve Şehâdetidir, 'Oşmân rağıyallâhu 'anhanın Neseb ü Kıyâfetleri, 'Alî keremullâhi vecheġa Ğalknın Bî'atleri, Cemel Vâķı'asının Zikri, Selmân-ı Fâriş rağıyallâhu 'anha Vâķı'a-i Vefâtı, Şıffîn MuĞârebese nin Zikri, Şıffîn MuĞârebese Şehâdet Tapķan Meşâġir-i İslâm Zikri, Ğakemeyninin Şüret-i Ğükmi.

"Ğakemeyninin Şüret-i Ğükmi" bölümünde olaylar anlatıldıktan sonra "[228a] (2) Bu maġalde İslam Târîhi-nin cild-i evveli şeref-i ihtitâm taptı. (3)Mundın sonġra ... "[229a] (4) ...⁴ inşâllâhu te'âlâ (5) zikri olġusudur." denilmektedir. Burdan anlaşılmalıdır ki bu eserin iki cilt olarak yazılması planlanmıştır ve eldeki metin ilk cilttir. Yapılan araştırmalarda ikinci cildin yazılıp yazılmadığı ile ilgili bir bilgiye henüz ulaşılamamıştır.

Eserin dil ve üslup özellikleri

Eser, İslam tarihi ile ilgili genel bir bilgi vermek amacıyla yazılmıştır. Bunun yanı sıra İslam tarihindeki bazı tartışmalı konularda mukayese ile hüküm verme yoluna da gidilmiştir. Metnin üslubu ile ilgili en dikkat çekici özellik Arapça ve özellikle Farsça kökenli kelimelerin ve tamlamaların sıklıkla kullanılmış olmasıdır. "Ğabâyil-i ķadîme-i 'Arabiyye (8b/8)" ya da "iķrâr-ı vaġdâniyet-i Ğazret-i Vâcibu'l-Vücüd (7b/13)" örneğinde olduğu gibi Farsça yapıtlı tamlamaların zaman zaman üç ya da dört kelimeyle kurulduğu görülmektedir. Farsça yapıtlı tamlamalara atıf vavı ile bir kelime daha bağlanması da sıklıkla karşılaşılan bir durumdur: "eġrâf-ı bilâd-ı şarķ u ġarbda (7b/9), dehşet-i ġavâş u 'avâm (15a/3), mecma '-ı nifâk u fesâd olmaķ (67b/2)" Metindeki bu özellikler üslubu sadelikten uzaklaştırmaktadır. Diğer dikkat çekici özellik ise anlamı pekiştirmek ve güçlendirmek için atıf vavı ile bağlanan aynı ya da yakın anlamlı kelimelerin

⁴ Metinde ikinci ciltte işlenecek konular tek tek verilmiştir. Burada bunların verilmesi konuyu uzatacağından "... kullanılmıştır.

sıklıkla kullanılmasıdır: *'ahd ü peymānları (8b/10), nizām u kavānīn (95a/3), eṭrāf u eknāf (109a/2), nehb ü gāret (115b/7)*.

Metinde zaman zaman tamamlanmamış cümlelere rastlanmaktadır: “*Bināen-‘aleyh anı hem kéltürüp... (164b/11)*” “*ākıbetü’l-emr ‘Osmān radıyallāhu ‘anha katlığa bā’ış... (212a/11-12)*” Tamamlanmamış cümleler Çağataycanın konuşma dili varyantlarında görülmektedir (Turan, 2016). Ancak metindeki tamamlanmamış cümlelerin konuşma varyantından mı yoksa müellif/müstensihin dikkatsizliğinden mi kaynaklandığını tespit etmek güçtür.

Özellikle din ile ilgili metinlerde bazı endişelerden dolayı Türkçe cümle yapısının yer yer bozulduğu görülmektedir. Bu durum özellikle Farsça alıntı edatların kullanılması sırasında karşımıza çıkmaktadır (Türk, 2020). Farsça ki/kim bağlama edatları yerine sıfat-fiiller veya zarf-fiillerin kullanılması Türkçe söz dizimine uygundur. *İslam Tarihi* adlı eserde sıfat-fiil ve zarf-fiiller sıklıkla kullanılmış olsa da ki/kim bağlama edatlarının da kullanıldığı görülmektedir: “*Hālīdī mecmu‘-ı nās-da on miñg dirhem ki bir şā’irğa bérmiş, taḥkīk eyle ki öz mālīdın bérmiş mü yā beytü’l-māl-din.*” (143b/3-4-5), “*Sizler Mısrınñ Alor ahālīsiga hayr étiñg kim alar ehl-i ḥürmet ve raḥm u şıhrıyet-dürler.* (150b/5-6)”

Eserin İmlâ, Ses ve Şekil Bilgisi ile İlgili Özellikleri

Metinde kapalı e (é) kelime başında “elif (ا) ve ye (ي) ile gösterilmiştir: égri اىگری (7b/12), élçi اىلىچى (46b/5), éşit- ايشيت (62b/7), ér- اير (82b/12), émdi ايمدى (81a/8). Kelime içinde ise standart bir kullanım görülmemektedir. Kapalı e (é) kelime içinde bazen “ye (ي) harfi ile gösterilmiş bazen de hiçbir harfle gösterilmemiştir: *kélin* كىلین (22a/13), *kéltür*- كىلتور (23b/3), *dé-* دى (23b/3), *bér-* بير (25a/3), *téve* تيوه (44b/10), *néçük* نىچوك (61b/11), *kéçe* كىچه (120b/1), *béyüç* بيوك (185a/10).

Çağatay Türkçesinde Türkçe kökenli kelimelerdeki /s/ ünsüzü kelimenin kalın sıradan ya da ince sıradan olmasına bakılmaksızın “sin (س) harfi ile yazılır. Metinde bu kullanıma aykırı olarak bir örnekte /s/ ünsüzünün “sad (ص) harfi ile yazıldığı tespit edilmiştir: *şıkı* صىقى (81b/4). Çağatay Türkçesinde /t/ ünsüzü de kelimenin kalın sıradan ya da ince sıradan olmasına bakılmaksızın “t (ت) harfi ile yazılır. Metinde bu kullanıma aykırı olarak bir örnekte /t/ ünsüzünün “tı (ط) harfi ile yazıldığı tespit edilmiştir: *tayan* (226b/7).

Türkçede hemzenin telaffuz edilememesinden dolayı içinde hemze bulunan Arapça kelimelerde iki ünlü yan yana gelir (Eckmann, 2012). Metinde ā (ا) ünlüsünden sonra yazılan hemzenin yerine iki vokal arasına /y/ (ي) yazılmıştır. Bazı örnekler şunlardır: *fāyide* فايد (83b/2), *ḳabāyil* قابىل (86b/6), *fāyık* فايق (174b/12).

Metinde eklerin yazımında düzensizlik bulunmaktadır. Eklerin kimi zaman kelimeye bitişik kimi zaman da ayrı yazıldığı görülmektedir. Hatta aynı kelimeye gelen aynı ek bir satırda bitişik yazılırken diğer satırda ayrı yazılmıştır: *evvelğı* (4b/8) ~ *evvel-ğı* (17b/5), *ḳavmğa* (83b/4) ~ *ḳavm-ğa* (83b/5), *aşḫābdın* (148b/13) ~ *aşḫāb-dın* (101a/7).

Eklerle ilgili diğer bir husus da eklerin genellikle kalınlık-incelik uyumuna uygun olarak eklenmemesidir. Özellikle yönelme ekinin ve isim-fiil ekinin yazımında bu durum dikkat çekmektedir: *öziga* (111b/12), *künğa* (133b/06), *sizğa* (216a/04), *suge* (092b/13), *çıkmek* (204b/6), *turmek* (205a/3) *ötmaççı*

(128a/7). Hatta aynı kelimeye gelen aynı ek bazen ince sıradan bazen ise kalın sıradan yazılmıştır: *fırkalarğa* (87a/10) ~ *fırkalarğa* (87a/10), *Yemen-ge* (70a/6) ~ *Yemen-ğa* (87b/8).

Çağatay Türkçesinde isimden isim yapım eki olarak kullanılan /+IIG/ ve /+IUG/ eklerinde sondaki /G/ sesi korunmaktadır. Eserde bu sesin hem korunduğu hem de düştüğü örnekler tespit edilmiştir: *kanlıg* (52a/12), *kérekliĝ* (147b/11), *Yemenlig* (111b/1), *Necidlig* (111b/1), *boynuzluĝ* (51b/6) *Ahvāzlı* (130b/9), *kuvvetli* (85a/4), *kuğretlü ŧevketlü* (2a/12).

Metinde ayrılma hâli eki /+dIn/'dır: *tarafi+dın* (92b/7), *kün+dın* (97a/4). Tek örnekte Eski Türkçe döneminde gördüğümüz /+tın/ şekli kullanılmıştır: *baştın* (90b/6). Metinde yönelme hâli eki genel olarak /+GA/ ve /+KA/'dır: *élçi+ge* (119a/07), *kün+ge* (63a/12), *ulumaĝ+ĝa* (202a/04), *bolmaĝ+ĝa* (208b/12), *üç+ke* (31a/1), *harāret+ke* (3a/12). Ancak yönelme hâlinin Oĝuz Grubu lehçelerindeki şekli olan /+A/'ya da rastlanmaktadır (Eckmann, 2014/2): *vucūd+a* (83a/5), *hużzār+a* (151b/08), *biz+e* (89a/13), *taĝrīf+e* (3a/8).

Türkçede hâl eklerinin birbirinin yerine kullanılmasına hem tarihî lehçelerde hem de çağdaş lehçelerde -genellikle ağızlarda- rastlanılmaktadır. Nedeni ile ilgili net bir ŧey söylemenin mümkün olmadığı bu durum “ek nöbetleşmesi veya nöbetleşme” olarak da ifade edilmektedir (Çimen, 2020). Metinde yönelme hâli eki yerine bulunma hâlinin kullanılması yaygındır: *dīn-i Yahūd-da bir neçe bid'a vü erācīf zuhūrda kélip...* (12a/11), *ŧām.dın Cābiye nām kaŧaba.da kél-genleride ümerā_yı İslām istiĝbāl.larıĝa çık-tılar* (139a/1-2).

Çağatay Türkçesinde yükleme hâli eki /+nI/'nın ilgi hâli eki işleviyle kullanımına sıklıkla rastlanmaktadır, ancak ilgi hâli eki /+nInĝ/'ın yükleme hâli işleviyle kullanılması çok rastlanan bir durum değildir. Son dönem Çağatay Türkçesi ile yazılmış Âsârü'l-İmâmiyye (Kelile ve Dimne Tercümesi) (Çimen, 2020) ve Misbahü'l-Envar (Eker, 2019) adlı eserlerde ilgi hâli eki yükleme hâli işleviyle kullanılmıştır. İslam Tarihi adlı metinde de hem yükleme hâli ekinin ilgi hâli eki işleviyle hem de ilgi hâli ekinin yükleme hâli işleviyle kullanıldığı tespit edilmiştir: *... ol-ĝazretĝa ĝoyulĝan emānet-lerinĝ ŧāĝiblerigā tapŧurup...* (36a/6-7), *Rūm sipāhi-ninĝ perīŧān eyledi.* (171b/10), *ĝıbrıs-nı fetĝi tārīĝide* (174a/7).

Eckmann'a (2012) göre Çağatay Türkçesinde /-bAn/ zarf-fiili ve onun olumsuzu olan /-mAyIn/ zarf-fiili sadece ŧiirde vezini saĝlamak için kullanılır. Metinde /-bAn/ zarf-fiiline rastlanmazken /-mAyın/ zarf-fiilinin iki yerde kullanılmış olduğu dikkat çekmektedir: *...mübdī'-i ĝakīm-ni fī'l u ŧun'ı olduĝın tapmayın a'yān u mevcūdātĝa ihāle-i nazār birle taĝrīfe başlar* (3a/8-9), *Medīne ĝalkıdın ayrılmayın* (200b/7).

Çağatay Türkçesinde 1. teklik ŧahıs zamiri “mén”dir. Metinde de 1. teklik ŧahıs zamiri olarak “mén” kullanılmış, sadece bir yerde “ben” şeklinin kullanıldığı tespit edilmiştir: *beni taŧdīĝ étmiş olur* (101a/3). Bu durum Çağatay Türkçesinde Oĝuzca unsurların da bulunabileceğine örnektir (Hazar, 2011).

Metinde “bu, ol, ŧol, uŧbu ve uŧol” işaret sıfatı olarak kullanılmıştır. Ancak bir yerde işaret sıfatı “ol” yerine “o”nun kullanıldığı tespit edilmiştir: *O ĝunĝār mazmūnigā muvāfiĝ...* (179a/11).

Eski Türkçede 2. çokluk ŧahıs zamiri /siz/ üzerine ayrıca /+lAr/ çokluk eki getirilmekte ve bu ŧekilde hâl ekleri ile çekime girmektedir. Burada çokluk eki nezaket amacıyla değil, birçok kimse olduğunu vurgulamak için kullanılmaktadır. (Gabain&Akçalı, 2013) Metinde de 1. çokluk ve 2. çokluk ŧahıs zamirleri çokluk eki almış ve bu ŧekilde hâl ekleri ile çekime girmiştir: *sizler hem bizler gibi* (114a/9),

bizlerni muhâfaza kııl (70b/5), bizlerge körsetti-ler (80b/7), sizlerdin suâl kılsa (71a/13), sizlerge bir şey yazayın (77b/4-5). Aynı durum şimdiki zamanın olumsuz çekiminin 2. çokluk şahıs ekinde de görülmektedir: *bâver étmey-sizler (15b/2), inanmay-sizler (15b/6), bérme-y-sizler (15b/3).*

Yukarıdaki özelliğe benzer bir durum emir kipinin 2. çokluk şahıs çekiminde de görülmektedir. Eski Türkçede 2. çokluk emir çekimi /-nġ/, /-nġlAr/ ekleri ile yapılır. Çağatay Türkçesinde ise bu çekim /-nġ/, /-Inġ/, /-Inġlz/ ile yapılmaktadır. Metinde bu eklerle beraber Eski Türkçedeki /-nġlAr/ eki de kullanılmıştır: *defn étinġler (68a/3-4), cümlelerinġiz körünġler (75a/6), turunġlar namâz ételük (81/a8-9).*

Eserde hem Doğu Türkçesinin lehçelerinde görülen *bol-* fiili hem de Batı Türkçesinin lehçelerinde görülen *ol-* fiili birlikte kullanılmıştır: *telef bol- (98b/11) ~ telef ol- (136a/13), mecbûr ol- (136a/4) ~ mecbûr bol- (137a/12), cem' ol- (162b/6) ~ cem' bol- (138b/5).* İki fiilin de kullanım sıklığı birbirine yakındır. Karışık dilli eserler döneminde rastlanılan bu duruma bu metinde de rastlanması Orta Asya'da bu durumun konuşma düzeyinde var olduğunu göstermektedir (Turan, 2012).

Bol- ve ol- fiillerinin beraber kullanılması gibi “birle, bile ve ile” çekim edatlarının üçü de beraber kullanılmıştır: *...alar birle berâber... (16a/9), Allâh zikri bile meşġûl bolup... (166b/11), Dicle ile Fırat meyâneside... (8b/5).*

Metinde soru edatı olarak hem Eski Türkçe dönemindeki “mu/mü” kullanılmış hem de bu edatın dar ünlülü şekilleri “mı/mi” kullanılmıştır: *bolur mu (22b/2), söyler mü (77a/12), beyân kılmadılar mı (186b/2), körmedinġiz mi (120a/4).*

Sonuç

Eser son dönem Çağatay Türkçesi ile yazılmıştır. Bu eser söz varlığı, imla özellikleri, ses ve şekil bilgisi özellikleri ile son dönem Çağatay Türkçesi araştırmaları için önemli bir kaynaktır. Klasik Çağatay Türkçesi çalışmalarına göre son dönem Çağatay Türkçesi ile ilgili çalışmaların daha az olduğu göz önünde bulundurulursa eserin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Metin ilgi hâli ekinin yükleme hâli eki işleviyle kullanıldığı az sayıdaki eserden biri olması açısından da dikkat çekicidir. Araştırmacılar ilgi hâli ekinin kökeni ve hâl eki olup olmadığı ile ilgili değişik görüşler ileri sürmüşlerdir. İlgi hâli ekinin yükleme hâli eki işleviyle kullanımına rastlanması bundan sonra bu ekin durumu ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Eser yukarıda bahsedilen imlâ, ses ve şekil bilgisi hususiyetleri yönüyle Türkoloji çalışmaları açısından önemli bir kaynaktır. Ayrıca İslam tarihi ile ilgili verdiği bilgiler açısından İslam tarihi araştırmacılarının da istifade edebileceği bir kaynak olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Müellif/müstensihin Hz. Osman'ın öldürülmesi, Hz. Ali'nin halife seçilmesi ya da Hakem Olayı gibi İslam tarihi açısından tartışmalı meselelerde kendi görüşlerine yer vermesi, görüşlerini ayet ve hadislerle desteklemesi de bu olayların yorumlanması açısından araştırmacılara kaynak olabilir.

Kaynakça

Akalın, M. (1979). *Tarihî Türk Şiveleri*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Argunşah, M. (2014). *Çağatay Türkçesi* (2. baskı). Kesit Yayınları.

- Argunşah, M., & Sağol Yüksekaya, G., (2010). *Karahanlıca Harezmece Kıpçakça dersleri* (3. baskı). Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2004). *Türkçe ilk Kur'an tercümesi (Rylands nüshası): Karahanlı Türkçesi: giriş, metin, notlar, dizin*. Türk Dil Kurumu.
- Barutçu Özönder, F. S. (1996). *Ali Şir Nevayi, Muhakemetü'l-Lugateyn, iki dilin muhakemesi*. Türk Dil Kurumu.
- Canpolat, M. (2002). Çağatay dili ve edebiyatı. *Türkler Ansiklopedisi*, 8, 769-776.
- Çelik, M. B. (2012). Şibanîler ve Astrahanîler devri yerli vakayinameleri. *History Studies: International Journal of History*, 4 (2), 95-119.
- Çimen, F. (2020). Çağatayca Sıra Dışı Bir Hâl Eki Kullanımı. *Turkish Studies-Language and Literature*, 15 (1), 107-120.
- Eckmann, J. (2009). *Çağatayca el kitabı* (5. baskı). (G. Karaağaç, Çev.). Kesit Yayınları.
- Eckmann, J. (2014/1). *Harezme, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar*. (O. F. Sertkaya, Çev.). Türk Dil Kurumu.
- Eckmann, J. (2014/2). *Nehcü'l-Ferâdis, uştmahtarların açık yolu-cennetlerin açık yolu*. (Birleştirilmiş Baskı). (Yayımlayanlar: Semih Tezcan, Hamza Zülfişkâr). (Dizin-Sözlük: Aysu Ata). Türk Dil Kurumu.
- Eckmann, J. (2012). Küçük Çağatay grameri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 10 (0), 41-64.
- Eckmann, J. (1988). İslâmî Orta Asya edebî dilinin özellikleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (56-57), 193-201.
- Eckmann, J. (2012). Çağatay dili örnekleri IV-Ubeydullah Han'ın eserlerinden parçalar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13(0), 43-74.
- Eckmann, J. (1958). Çağatay dili hakkında notlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 6, 115-126.
- Eckmann, J. (1959). Çağataycada yardımcı cümleler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 7, 27-58
- Eker, Ü. (2019). Son dönem Çağatay Türkçesiyle yazılmış Misbâhu'l-Envâr adlı eserde yükleme ve ilgi hâli çekimi. *Akademik Hassasiyetler*, 6 (11), 405-429.
- Erarslan, K. (2012). Doğu Türkçesinde ek uyumsuzluğuna dair. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 18 (0), 113-124.
- Demirci, K. (2007). Türkçedeki hâl eki nöbetleşmeleri üzerine. *Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi*, 126-139.
- Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin grameri* (5. baskı). (M. Akalın, Çev.) Türk Dil Kurumu.
- Gabain, A. V. & Akçalı, B. (2013). Eski Türkçede zamirler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 61 (1), 131-142.
- Hazar, M. (2011). Çağatay Türkçesinde Oğuzca özellikler ve benzerlikler. *International Journal of Social Science*, 4(1), 31-63.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi (2.baskı)*. Akçağ Yayınları.
- Köprülü, F. (1945). Çağatay edebiyatı. *İslam Ansiklopedisi*, 3, 270-323.
- Ölmez, Z. K. (2007). Çağatay edebiyatı ve Çağatay edebiyatı üzerine araştırmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. (9), 173-219.
- Turan, F. (2016). Geç dönem Çağatay Türkçesi ile yazılmış Dîvâne Burak Kıssası: metin, dil ve üslup incelemesi. *İstanbul Üniversitesi Türkiyat Mecmuası*. 26 (1), 311-338.
- Türk, V. (2020). Çağatay Türkçesinde Farsça alıntı (kopyalama) cümle tipleri ve bazı anahtar sözler. *Dil Araştırmaları*, 14 (27), 7-20.

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

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

07. Hırvat yazar İvan Mažuranić’in “İsmail Çengic Ağa’nın Ölümü” adlı eserinde geçen Türkizmler üzerine bir araştırma

Demet KARDAŞ¹

Hülya AĞIN HAYKIR²

APA: Kardeş, D. & Ağın Haykır, H. (2022). Hırvat yazar İvan Mažuranić’in “İsmail Çengic Ağa’nın Ölümü” adlı eserinde geçen Türkizmler üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 102-114. DOI: 10.29000/rumelide.1133581.

Öz

Osmanlı-Hırvat ilişkileri, XV. yüzyılın sonlarına doğru başlamış; Kanunî Sultan Süleyman’ın Orta Avrupa içlerine ilerlediği yıllarda bugünkü Hırvatistan topraklarının büyük kısmı fethedilmiştir. Fethedilen bu topraklar, II. Viyana Kuşatmasından sonra ve 1699 Karlofça Antlaşmasıyla Venedik Devleti’ne bırakılmıştır. Böylelikle Türkler bugünkü Hırvatistan topraklarından çekilmiştir. Hırvatistan’da XVI. yüzyılda başlayan ve XIV. yüzyılda biten Osmanlı hâkimiyeti, Hırvatları siyasi, askerî, kültürel ve edebiyat gibi alanlarda etkilemiştir. Bu etkinin görüldüğü eserlerden biri de ünlü Hırvat yazar ve siyasetçi İvan Mažuranić’in yazdığı İsmail Çengic Ağa’nın Ölümü (Smrt Smail-Age Čengića) adlı eserdir. Hırvatistan’ın en önemli epik ve genel olarak en olgun eserlerinden biri sayılan eser, beş bölüm üzerine tanzim edilmiş ve toplam 1134 mısradan oluşmaktadır. Söz konusu eser, yapma destan özelliği taşımaktadır. Eserin konusunu Karadağ’ın meşhur Türk (Osmanlı) Hersek Paşası İsmail Çengic Ağa ile Grahovo kasabası yakınlarındaki Karadağ halkı arasında geçen küçük çaplı muharebe oluşturmaktadır. Bu eser, Hırvatistan’da ortaöğretimde zorunlu olarak okutulmakta olduğu için neredeyse tüm Hırvatlar tarafından bilinmektedir. Doküman analizi tekniğinin kullanıldığı bir nitel araştırma olan bu çalışmada eserde geçen Türkçe kelimeler (Türkizmler) tespit edilmiş, Türkizmlerin semantik ve morfolojik analizleri yapılmıştır. Ayrıca bu Türkizmlerin Zagreb Üniversitesi Felsefe Fakültesi Türkoloji Bölümünde okuyan öğrencilerce bilinip bilinmediği araştırılmıştır. Türkizmlerin güncel Hırvatçadaaki varlığını inceleyen bu çalışmanın Balkanlarda Türkçenin etkisi üzerine yapılan çalışmalara katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkizm, İvan Mažuranić, İsmail Çengic Ağa’nın Ölümü

A research on Turkisms by croatian writer Ivan Mažuranić in his work “The Death of Ismail Chengic Agha”

Abstract

Ottoman-Croatian relations, XV. it started towards the end of the century; in the years when Suleiman The Magnificent advanced into Central Europe, much of the territory of present-day Croatia was conquered. These conquered lands, After the II. siege of Vienna and with the Treaty of Karlofça of 1699 it was left to The Venetian state. Thus, the Turks withdrew from the territory of present-day Croatia. XVI. starting from century and XIV. the Ottoman domination, which ended in the century, influenced Croats in fields such as political, military, cultural and literature. One of the

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Ankara, Türkiye), demetkardas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0222-6794 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.06.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1133581]

² Dr. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı (Ankara, Türkiye), hagin85@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3666-3677

works with this influence is the death of Ismail Chengić Agha (Smrt Smail-Age Čengića), written by the famous Croatian writer and politician Ivan Mažuranić. Composed of five parts, it is considered one of the most important epic works in Croatia and one of the most mature works in general, and consists of a total of 1134 verses. The subject of the work is the small-scale battle between Ismail Chengić Agha, the famous Turkish (Ottoman) pasha of Herzegovina of Montenegro, and the people of Montenegro near the town of Grahovo. This work is known to all Croats as it is compulsory education in secondary education in Croatia. In this study, which is qualitative research using document analysis technique, Turkish words (Turkisms) mentioned in the work were identified and semantic and morphological analyses of Turkisms were made. It was investigated whether these Turkisms were known by students studying in the Department of Turkology at the Faculty of Philosophy of the University of Zagreb. It is considered that this study, which examines the existence of Turkisms in contemporary Croatian, will contribute to the studies on the influence of Turkish in the Balkans.

Keywords: Turkism, Ivan Mažuranić, Death of Ismail Chengić Agha

1. Giriş

Balkanlarda Türk kültürünün etkisi Osmanlı fetihleriyle başlamıştır. Osmanlı'nın fethettiği yerleri askerî ve idari olarak kendine bağlaması, yeni yerleşimler kurması, şehirleri imar etmesi, fethedilen topraklarda Türk-İslam kültürünün yayılmasına vesile olmuştur. Günümüzde de hissedilen, yaşayan Türk kültürü Osmanlı İmparatorluğu'nun mirasıdır. "1299'da kurulup 1918'e kadar varlığını sürdürmüş olan Osmanlı İmparatorluğu bu süre zarfında Balkanlar, Anadolu, Kafkasya, Orta Doğu, Kuzey Afrika, Karadeniz ve Akdeniz bölgelerinde hüküm sürüp etkili oldu. Doğal olarak bu büyük imparatorluk - tarihteki diğer büyük imparatorluklar gibi- ele geçirdiği ve yüzyıllar boyu hâkimiyetini kurumsallaştırdığı bu değişik bölgelerde iktisadî, siyasal, kültürel ve demografik miraslar bıraktı" (Sancaktar, 2012: 54). Bu açıdan bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihî ve kültürel mirasının yaşadığı bir ülke de Hırvatistan'dır.

Osmanlı-Hırvat ilişkileri, XV. yüzyılın sonlarına kadar uzanır. Bosna topraklarını ele geçiren Osmanlı İmparatorluğu, Bosna-Hersek'in kuzey ve batı komşusu Hırvatistan topraklarına sınır olmuştur. 1493 yılında Bosna Beylerbeyi Yakup Paşa'nın İstra'yı alması ve Hırvatları Kırbova Savaşı'nda yenmesiyle Osmanlı-Hırvat teması ilk kez sağlanmıştır. Kanunî Sultan Süleyman'ın Orta Avrupa içlerine ilerlediği yıllarda bugünkü Hırvatistan topraklarının büyük kısmı fethedilmiştir. XVII. yüzyıl boyunca devam eden Osmanlı-Avusturya Savaşları bu topraklarda olmuştur. 1664 yılında yapılan Vasvar Antlaşması'yla, Hırvat topraklarının Osmanlı'da kaldığını onaylanmış ancak II. Viyana Kuşatması'ndan sonra ve 1699 Karlofça Antlaşması'yla Dalmaçya toprakları Venedik Devleti'ne bırakılmıştır. Böylece Türkler bugünkü Hırvatistan topraklarından çekilmiştir (Sarımay, 2010). XVI. yüzyılda başlayan ve XIV. yüzyılda biten Osmanlı hâkimiyeti, Hırvatları siyasî, askerî ve kültürel anlamda etkilemiş, Türkçe kelimeler Hırvatçaya geçmiştir. Bu etkinin Bosna'ya yakın bölgelerde daha fazla olması İslamiyet'in kabul edilmesiyle ilgilidir.

Balkanlı Müslüman gençler, dinî eğitim almak için başta İstanbul olmak üzere Osmanlı şehirlerine gitmiştir. Bu gençlerin aldıkları eğitim özellikle dinî mektep, medrese, cami, tekke, dinî âdetlerde konuşma ve vaazlarda tesirini göstermiştir. O mektep ve medreseleri bitiren öğrencilerin vaaz ve konuşmalarını dinleyen Müslümanlar da Türkçe kelimelerin yayılmasına en büyük vasıta olmuşlardır (Morina, 2010). "Türkçenin Müslüman olmayan Hırvatlar arasında yayılması da Boşnaklarla Türkler ve Boşnaklar aralarında iletişim kurabilmek için kendilerine has bir Türkçe geliştirmişlerdir. Bu Türkçenin

yapısında ve telaffuzunda Güney Slavcanın etkili olduğu görülmektedir. Dubrovnikli şair Stijepo Đurđević bu tür Türkçe ile “Derviş” ve “Memişah” adlı iki şiir yazmıştır” (Moačanin, İslam Ansiklopedisi, Cilt 17, 1998:400). Türkçenin Balkanlarda etkisi, genelde “Türkizm” olarak adlandırılmaktadır.

“Türkçe ya da Türkçe aracılığıyla kopyalanan Arapça, Farsça hatta diğer dillere ait sözcüklere Güney Slav dillerinde Türkizm (Boş. turcizam, Turcizmi, İng. Turkishism) veya bazen oryantalizm adı verilir. Balkan Slavlarının dillerinde, Balkanlar’a gelmeden önce Asya’da Altay topluluklarından alınan sözler de ayrı bir katman oluşturur. Türkçe aracılığıyla diğer Balkan dillerine aktarılan kopyalar için Balkanizm terimi önerilir” (Eker, 2006: 71). Eker (2006)’e göre Sırpça, Hırvatça ve Boşnakçada binlerce Türkizm, edebiyattan günlük hayata değin geniş bir yelpazede kullanılmaktadır ve bu Türkizmlerin bir bölümü Müslüman halkın kullandığı dinî terimler, bir bölümü diğer etnik gruplar tarafından da yaygın olarak kullanılan ev eşyaları, giyim kuşam eşya kültürü, mutfak kültürü vb. ait kelimelerdir. Türkizmlerin bir bölümü aslında Balkanizmdir. Türkizmler, dilde kullanım çeşitliliğine göre sınıflandırılmaktadır. Čaušević (2019)’de Hırvatçadaki Türkizmler üzerine bir sınıflandırma yapmıştır:

1. Eş anlamlısı olmayan kelimeler: (boya, böbrek, çorap, cep, yoğurt, kat, katran, kutu, maymun, rakı, sabun, tambura, top, torba vb. Čaušević, ünlemleri de bu başlığa almıştır: haydi, tek, barem (bari).
2. Jargonizm ve taşraya özgü kelimeler: (alay-çavuş, halka, avlu, bayrak, bahtsız, bekâr, dernek, düşman, gözlük, kapı, kusur (paranın üstü), pencere, tulum vb.
3. Dinî, mimari, askerî ve sivil yönetim isimleri: ağa, bey, beylerbeyi, yeniçeriler.

Hırvatistan’da Türkizmlerin yer aldığı Osmanlılar ilgili eserlere rastlamak mümkündür. Hırvat halkının özellikle Osmanlı-Venedik sınır çatışmalarından yaşadığı zorlukları anlatan şiirler vardır ve bu şiirlerde İslam ve Türkler aleyhinde bir şey söylenmemiştir. Bunun en güzel örneği, XVIII. yüzyılda Güney Dalmaçya’da yazılan “Hasanaginica” (Hasan Ağa’nın Karısı) adlı şiirdir. Bu şiirlerin yanı sıra Hırvat seyyahlar, Osmanlı’yı, Anadolu’yu ve Osmanlı yönetim sistemin anlatan yazılar yazmıştır. Mohaç Meydan Savaşı’nda Osmanlı’ya esir düşen ve Anadolu’da dokuz yıl yaşayan Bartol Đurđević’in yazıları 1544’ten itibaren Avrupa’da defalarca basılmış ve Avrupahlılar için Osmanlılar hakkında önemli bir kaynak olmuştur. Antun Verančić ve Cizvit Bartol Kašić 16. ve 17. yüzyıllarda Osmanlı Devleti ve Anadolu hakkında yazılar yazmıştır (Moačanin, 1998). Müslüman Türklerle edebî anlamda kurulan bu bağ, Türkçe kelimelerin Balkan dillerine geçmesinde etkili olmuştur. Türkçe kelimelerin Balkanlara yayılması daha çok Boşnaklar aracılığıyla olmuştur.

Adriyatik’ten Bosna’ya ve Tuna nehrine kadar olan bölgede yaşayan Katolik halk arasında İslam ve Türkler aleyhinde şiirler de yazılmıştır. Şair Marko Marulić, kendi kasabası Split’e yapılan Osmanlı akınları hakkında beş yüz civarında şiir yazmıştır. Diğer yandan şair Ivan Gundulić, II. Osman’ın talihsizliğini konu alan “Osman” adlı bir şiir kaleme almıştır. Petar Kanavelović de Sadrazam Kara Mustafa Paşa hakkında bir şiir yazmaya başlamış; fakat tamamlayamamıştır. Ivan Mažuranić’in 1846’da yazdığı “İsmail Ağa Çengic’in Ölümü” adlı epik türdeki şiiri, özgürlük, vatan sevgisi ve fedakârlık konularını işlemiştir (Moačanin, 1998).

İvan Mažuranić (Ivan Mažuranić), 1814 yılında Adriyatik Deniz kıyısında bulunan Novi Vinodolski şehrinde dünyaya gelmiştir. Hırvatistan’ın başkenti Zagreb’de başladığı felsefe eğitimini

Macaristan'daki Szombathely şehrinde 1835 yılında bitirmiş ardından 1837 yılında Zagreb Krallık Bilim Akademisindeki Hukuk Bölümünden mezun olmuştur. Zagreb'de lise öğretmenliği yapmasının yanında eserlerinin çoğunu yazdığı Karlovats (Karlovac) şehrinde avukat olarak çalışmıştır. Habsburg Monarşisinin bir kısmı olan Hırvatistan'ın temsilcisi olarak gönderildiği Viyana'da birçok önemli görevler yapan Majuranić, 1850 yılında sağlık, eğitim, adliye, idare, basın gibi birçok alanında başlattığı reformları Birinci Cihan Harbi'nin sonlarına kadar devam etmiştir. Avrupa'daki mutlakiyetçilik döneminden sonra siyasete girip Hırvat Parlamentosu'na millî vekil olarak seçilmiş baş sekreterlik görevindeyken Millî Partisi'nin adayı olarak Hırvatistan-Macaristan Uzlaşmasından sonra asilzade olmayan ilk kişi olarak 'ban' unvanını kazanmıştır; "pleb banı" yani "halk tabakasından hükümete gelmiş biri" olarak bilinmektedir. 4 Ağustos 1890 yılında Hırvatistan'ın başkenti Zagreb'de vefat etmiştir. (Fališevac, 2014).

Çok kaliteli bir eğitim almış birisi olan yazarın; İtalyanca, Latince, Almanca, Fransızca, İngilizce, Rusça, Çekçe, Lehçe ve Macarca bilmesi; okuduğu hem eski hem çağdaş eserleri ve edebî çalışmalarına da tesir etmiştir. "liberté, égalité, fraternité" yani "özgürlük, eşitlik, kardeşlik" anlamına gelen Fransızca özdeyişten etkilenen yazar, bu görüşlerini hem siyasî çalışmalarına hem edebî eserlerine aktarmıştır (Frangeş ve Živančević 1979). Matbaanın hızla yaygınlaşması fikirlerin daha geniş kitlelere yayılması sağlamış ve edebiyatın amaçlarına da yeni bir bakış açısı geliştirmiştir.

19. yüzyılın otuzlarında ortaya çıkan "l'art pour l'art" yani "sanat için sanat" sloganına tam zıt bir şekilde yazılmış "İsmail Çengić Ağa'nın Ölümü"; Aydınlanma Çağı, Sanayi Devrimi ve entelektüel akım olarak Klasisizme tepki olarak çıkagelen Romantizmin Hırvat edebiyatında en iyi örneklerinden biridir. Eser, 1846 yılında "Kıvılcım" (Iskra) adlı almanakta "Çengić Ağa'nın Ölümü" (Smrt Čengić-age) adıyla yayınlanmıştır. Mısra sayısı açısından çok fazla olmamakla beraber, Majuranić'in bu eseri Hırvat Edebiyatının en önemli eserlerinden biridir (Frangeş ve Živančević 1979, 24).

Genel olarak Hırvat ama aynı zamanda aşağı yukarı tüm Slavistik bölümlerinde en sevilen konularının biri olan bu eser; eski Hırvat edebiyatı, halk edebiyatı, klasik ve çağdaş dünya edebiyatlarından etkilenmiştir. Bugün Hırvatistan'da "İsmail Çengić Ağa'nın Ölümü" liselerde Hırvat Dili adlı zorunlu derste okutulmaktadır. Halk tarafından eserin bazı mısraları ezbere bilinmektedir bu da eserin toplum zihninde kabul gördüğünün bir göstergesidir.

Eser, kendi içinde eşit mısra sayısı olmayan beş bölümden toplam 1134 mısradan oluşmaktadır. Eserin ilk bölümü olan Ağalık'ta, Çengić Ağa'nın Karadağlı köylüleri topladığı ve işkence ettiği, köylüleri affetmesini isteyen Ağa'nın kendi yardımcısı Yaşlı Durak'ı işkence ederek öldürmesi anlatılmaktadır. İkinci bölüm Gececi'de Durak'ın oğlu Novitsa'nın babasının intikamını almak için Karadağlıların tarafına geçmesini konu etmektedir. Çete adlı üçüncü bölümde içinde Novitsa'nın da olduğu Çengić'ten öç almak isteyen Karadağlıların küçük çetesinin bir papazla karşılaşması ve bu papazın gençleri vatan sevgisi, kahramanlık, özgürlük, atalara bağlılık gibi konularda onlara vaaz vermesini, Çeteyi kutsamasını ve Novitsa'nın Hristiyanlığa geçmesi anlatılmaktadır. Dördüncü ve en uzun bölüm Haraç'ta ise Çengić Ağa'nın zavallı köylülerden haraç topladığı, fakir köylülerden haraç alamayan Ağa'nın köylülere işkence ettiği, Ağa'nın cirit oynarken bir köylüyü hedefleyip ancak kendi adamı Zafer'i kör etmesi, Ağa ve adamlarının çadırda yemek yemesi ve çetecilerin ani bir baskısıyla Ağa ve adamlarının öldürülmesi anlatılmaktadır. Son bölüm Yazgı'da köylülerin Çengić Ağa'nın kafasını ve vücudunu kuklaya çevirmesi ve Karadağlıların Ağa'yla dalga geçmesi anlatılmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, doküman inceleme modelinde nitel bir araştırmadır. “Doküman inceleme, araştırmının konusu ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmî yayın ve istatistikler vb.) değerlendirilmesidir. Hangi dokümanların inceleneceğine ise araştırma problemi doğrultusunda karar verilir” (Cansız Aktaş, 2014: 363). Araştırmaya konu verilere, ilgili kaynaklar taranarak ulaşılmıştır. İlgili kaynaklar doküman analizi tekniği ile incelenerek veriler toplanmış, içerik analizi ile araştırmının problemleri doğrultusunda veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. “İsmail Çengiç Ağa'nın Ölümü” adlı eserde tespit edilen Türkizmlerin günlük Hırvatçadaki işlekliliği, bilinme ve kullanılma durumu hususunda Zagreb Üniversitesi Felsefe Fakültesi Türkoloji Bölümü yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri alınmıştır.

3. Bulgular ve yorumlar

„ Ajte amo, sluge moje, Već vi hajte uskrisite raju, “ Ajde , raja, na noge se,	‘ Haydi gelin, hizmetçilerim, Haydi gidin, diriltin reayayı, ‘ Haydi , reaya, ayağa,
--	---

“İsteklendirmek, çabukluk belirtmek için kullanılan” (TDK, 2020) bu ünlem, neredeyse tüm Balkanlarda kullanılmaktadır. Yazar Mažuranić'in şiirinde “ajte, ajde, hayte” olarak farklı farklı yazıldığı da görülmektedir. Bu ünlem, günlük Hırvatçada sık sık kullanılmaktadır.

Kad ih vidje silan aga , Agin čador ine natkrililo, Tko 'e u agu , a ne u pjevača	Görünce bunu güçlü Ağa Ağa'nın çadırı diğerleri gölgede bırakıyor. Şarkı söyleyene değil, Ağa'ya
--	---

“Geniş toprakları olan, sözü geçen, varlıklı kimse, halk arasında sayılan ve sözü geçen erkeklere verilen unvan” (TDK, 2020) anlamındaki ağa kelimesini yazar Hırvatçada “ğ” olmadığı “aga” şeklinde yazmıştır. Bir unvan anlamıyla dile yerleşen bu kelimeye Hırvatça ekler de getirilmiştir. “agin čador -ağanın çadırı” ilgi hâl ekini alırken “Tko 'e u agu - ağaya” yönelme hâl ekini almıştır. Bu kelime, şiirdeki anlamıyla günlük Hırvatçada bilinmekte ancak kullanılmamaktadır.

dželate ljute rise,	Yanlarında cellatları , kızgın vaşakları
----------------------------	---

Türkçeye Arapçadan geçen “Ölüm cezasına çarptırılanları öldürmekle görevli olan kimse” (TDK, 2020) anlamıyla Hırvatçaya geçmiştir. Kelime orijinalinden farklı olarak çift ünsüz yerine tek “l” ile yazılmıştır. Yazar kelimeye belirtme hâl eki getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

Silan arслан gorskom mišu.	Güçlü aslan dağdaki küçük fareye
-----------------------------------	---

Bir hayvan adı olan kelime, ayı anlamıyla kullanılmıştır. Kelimenin Bosya'ya yakın bölgelerde bilinse de günlük Hırvatçada kullanılmamaktadır.

„ Vaj , Durače , starče stari,	‘ Vay Durak yaşlı ihtiyar,
--	-----------------------------------

TDK (2020)'da “Yönelme durumu eki almış bir kelime ile kullanıldığında bir şeyin veya bir kimsenin kötü bir sonuca uğrayacağını anlatan bir söz: Vay hâline!” anlamında kullanılan bu ünlemi, yazar

Hırvat yazar İvan Mažuranić'in "İsmail Çengić Ağa'nın Ölümü" adlı eserinde geçen Türkizmler üzerine bir araştırma / D. Kardeş & H. Ağın Haykr

yönelme hâl ekini Durače (Durak'a) getirmiştir. Bu anlam, sonraki mısradan anlaşılmaktadır: "Şimdi nereye, ne yapacaksın?". Bu ünlem, günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

„ Aman, aman! „ starac pišti, „ Aman, aman! “ suzan vrišti.	‘ Aman, aman! ’ diyor ihtiyar ‘ Aman, aman! ’ gözü yaşlı bağılıyor.
--	--

Türkçeye Arapçadan geçen bu ünlemi yazar "Yardım istenildiğini anlatan bir söz" (TDK, 2020) anlamıyla kullanmıştır. Yazarın ikileme şeklinde de kullanması da dikkat çekicidir çünkü Hırvatçada ikileme yoktur. Bu ünlem, Bosna'ya yakın bölgelerde bilirse de günlük Hırvatçada kullanılmamaktadır.

Avaj , Bože, što će odsad biti,	Eyvah , Tanrım, artık ne olacak,
--	---

Türkçeye Farsçadan "Beklenmedik, kötü, hoş gitmeyen bir haber veya olay karşısında duyulan acınma, üzüme sözü" (TDK, 2020) anlamıyla geçen bu ünlemi yazar "avaj" olarak yazmıştır. "Eyvah, avaj" ünlemi, günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

„ Medet, medet! ...“ Dželat ljuți “Sada „kukul!“, sada „ medet, medet! „	„ Medet, medet! ...“ ama cellat kızgın Bir an ‘vay’, bir an ‘ medet, medet ’
---	---

Arapçadan Türkçeye geçen bu ünlemi yazar "Yardım edin, imdat" (TDK, 2020) anlamında yine ikileme olarak kullanmıştır. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

Je li hajduk , il uhoda turska, Nit je hajduk , nit uhoda turska,	Haydut mudur, Türk casusu mudur? Ne hayduttur ne de Türk casusudur
--	---

Arapça kökenli bu kelime Hırvatçada "güney Slavlarda (genellikle Sırpalarda) hırsızlara, Türkler zamanında milletin kurtuluşu için Osmanlıya karşı savaşan savaşçı, yasaya karşı gelen, eşkıya anlamlarını taşır ancak Hırvatistan'da daha çok Osmanlıya karşı savaşanlara" (Škaljić, 1965:300) denmiştir. Günlük Hırvatçada ise başkalarına bakmadan herkesi ezip geçen insanlar için kullanılmaktadır.

Već Novica, Čengića kavazu ;	Novitsa'dır o Çengić'in kavası
-------------------------------------	---------------------------------------

"Elçilik veya konsolosluklarda görev yapan hizmetli" (TDK, 2020), anlamındadır ancak yazar burada daha çok "naip, yardımcı" anlamında kullanmıştır çünkü Novitsa'nın görevi naipliktir. Yazar kelimeye ilgi hâl ekini de getirmiştir. Bu kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

Ljut jatagan o pojasu reži	Keskin yatağan belinde hırılıyor
-----------------------------------	---

Yazar, "Namlusu kavisli, iki yanı da kesici, bir tür uzun savaş bıçağı" (TDK, 2020) anlamıyla kullanmıştır. Bu kelime günlük Türkçede bilinmediği gibi Hırvatçada da bilinmemektedir.

Od saruka ni spomena neima	Sarıktan bir hatıra ama yok ortada.
-----------------------------------	--

"Kavuk, fes gibi bazı başlıkların üzerine sarılan tülbent, şal vb." (TDK, 2020) anlamında kullanılan yazar kelimeye ayrılma hâl ekini getirmiştir. Bosna'ya yakın bölgelerde kelimenin anlamı bilirse de kullanılmamaktadır.

Što mi Čengić pogubio baba ;	Çengic’in benim babamı öldürmesidir;
-------------------------------------	---

Türkçedeki aynı anlamıyla kullanan yazar, kelimeye belirtme hâl ekini getirmiştir çünkü Bosna bölgesinde kelime “babo” olarak kullanılmaktadır. Kelime, günlük Hırvatçada bilinmekte ancak kullanılmamaktadır.

Uprav Turčin dvoru na kapiju ,	Türk tam kapıdan girecekti
---------------------------------------	-----------------------------------

Yazar, Türkçedeki anlamıyla kullanmış, ayrılma hâl ekini getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bazen şiirlerde veya şarkılarda geçmektedir. Anlamı bilinse de işlek olarak kullanılan bir kelime değildir.

I fiške smrtne broji,	Ve ölümcül fişekleri sayıyor,
------------------------------	--------------------------------------

Farsçadan Türkçeye “Tüfek, tabanca vb. hafif ateşli silahlara, atılmak için sürülen ve içinde barut bulunan bir kovan ile bu kovanın ucuna yerleştirilmiş mermiden oluşan cephane” anlamıyla aynı anlamda kullanan yazar, kelimeye çoğul belirtme hâl ekini getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

Uz fenjere i duplijere sjajne.	Fenerlerle ve parlak kandillerle,
---------------------------------------	--

Rumcadan Türkçeye “Saydam bir maddeden yapılmış veya böyle bir madde ile donatılmış, içinde ışık kaynağı bulunan aydınlatma aracı” (TDK, 2020) anlamıyla geçen yazarın da aynı anlamda kullandığı kelimeye yazar, Hırvatçadaki çoğul belirtme hâl eki getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmekte ve kullanılmaktadır.

Smail-aga krvav harač kupi Haračlije , izjeli ih vuci,	İsmail Ağa kanlı haraç topluyor Haraççılar , kurtlar yesin onları
---	--

Türkçeye Arapçadan geçen kelime, “Osmanlı Devleti’nde Müslüman olmayanların devlete ödemekle yükümlü oldukları vergi” anlamına gelse de yazar şiirin tamamına yansıyan bakış açısıyla kelimenin “Bir yerden, bir kimseden zorbalıkla alınan para.” (TDK, 2020) anlamını kullanmıştır. Haraçlije (haraççı, haraç alan kişi) anlamındadır. Kelime, günlük Hırvatçada bilinmekte ve sıkça kullanılmaktadır.

Bojni konji, bijeli čadorovi , Pred čadorjem amo-tamo igra, Do čadorja raja tužna, Po čadoru okol uokolo Pod čadorom aga sjeđi,	Savaş atları, beyaz çadırlar , Oynatıyor Ağa, çadırın önünde, Çadırın yanına gelince Çadırın dört bir yanında Çadırın altında ağa oturuyor,
--	--

Hırvatçaya “çador” olarak geçen çadır kelimesini Türkçedeki anlamıyla kullanan yazar kelimeye Hırvatçadaki ekleri getirmiştir. Yazar, Čadorovi’ye yabancı kelimelere gelen çoğul ekini; čadorjem, čadorja, čadoru, čadorom kelimelerine ise Hırvatçada yön bildiren lokatif eklerini getirmiştir. Kelime Bosna’ya yakın bölgelerde bilinmekte ve kullanılmaktadır.

Teška gvožđa i falake groznoe? Tu falakâ škripa stoji,	Ağır demirler ve dehşetli falakalar Falakannın cızırtılı sesi bir yerde,
---	---

Yazar, Arapçadan Türkçeye geçen kelimeyi, "Ceza olarak ayak tabanlarına vurmakta kullanılan, ayakları uygun bir durumda sıkıştırıp tutan, kalınca bir sopa ile bunun iki ucuna bağlı bir ipi olan cezalandırma aracı." (TDK, 2020) anlamıyla kullanmıştır. Kelimeye çoğul eki ve ilgi eki eklenmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmekte ancak kullanılmamaktadır.

Mili Bože, što je raja kriva? Vode golu na repovijeh raju ;	Canım Tanrım, reayanın suçu ne ki? Çıplak reayayı kuyruklarına bağlayarak;
--	---

"Tanzimattan önce Osmanlı Devleti'nin Müslüman olmayan uyrukları, Hıristiyan" (TDK, 2020) anlamıyla Arapçadan Türkçeye geçen kelimeyi yazar, "raja" olarak yazmıştır. Yazarın Hıristiyan halk anlamında kullandığı değerlendirilmektedir çünkü şiirin tamamında Hıristiyanlık ön plandadır. Yazar, kelimeye belirtme hâl ekini de getirmiştir. Kelimenin anlamı bilinmekte ancak kullanılmamaktadır.

Spodbi rukom džilit ljuti Ter džilitom oko bistro Od džilita i od kopja vita, Džilitnut se , ne pogodit cilja,	Avuçladı kızgın ciridi Cirit ile duru gözünü Ciritten ve zarif mızraklardan, Cirit oynamak ve hedef vuramamak
---	--

Türkçeye Arapçadan cirit olarak geçen kelime Hırvatçaya cilit olarak geçmiştir. Yazar kelimeyi Türkçedeki anlamıyla kullanmış ve džilitom'da vasıta; džilita'da lokatif ekini kullanmıştır. Türkizimler sadece isim olarak geçmemiştir. Džilitnut se (cirit oynamak) fülleştirilmiştir. Cirit kelimesi Bosna'ya yakın bölgelerde bilinse de kullanılmamaktadır.

I Saferu , što vodijaše vlaha Tu Safera rika divja: "Mujo, Haso, Omere, Jašare, Konja, konja, Haso , konja!" I već Hasan , vižla brži, Da zavikne aga Čengjiću : To je glava age Čengjića , I Mustapa , pouzdan mu čato, Smail -aga krvav harač kupi Kakav bješe Rizvan -aga silni	Ve kâfiri götüren Zafer'e Zafer'in vahşi kükreyişi bir yerde: Muhammed, Hasan, Ömer, Yaşar , 'At, at, Hasan , at!' Hasan da köpekten hızlı, Çengić Ağa bağırсын diye ' Çengić Ağa 'nın kafasıdır o, Ve Mustafa, sadık kâtibi, İsmail Ağa kanlı haraç topluyor Nasıl güçlü Rızvan Ağa
--	---

Hırvatçada bilinen bu özel isimler Hırvatçaya özgü eklerle kullanılmaktadır. Zafer ismi Safer olarak geçmiştir. Yazar Hasan ismini hem orijinal halini hem de Bosna'da kullanıldığı haliyle yazmıştır. Mustafa ismi de Mustapa; İsmail ismi de Smail olarak yazılmıştır. Hz. Muhammed'in isminin ise Mujo olarak kısaltıldığı görülmektedir.

Spopadoše trostruke kandžije	Gasp ettiler üçer kamçıları
-------------------------------------	------------------------------------

Kamçı kelimesini Türkçedeki anlamıyla kullanan yazar, kelimeye çoğul eki getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

Za gotovu sofru posjedaše	Hazır sofraya oturdular,
----------------------------------	---------------------------------

Arapçadan Türkçeye geçen kelimeyi “Masa, sini vb. şeylerin, yemek yemek üzere hazırlanmış durumu” (TDK, 2020) anlamıyla kullanan yazar kelimeye yönelme hâl ekini getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmektedir Bosna’ya yakın bölgelerde ise sıkça kullanılmaktadır.

Namaknuše simita bijela Ter se krijepe simitom i mesom,	Elinde aldılar beyaz simidi Kuvvet buluyorlar simitle etten,
--	---

Yazar kelimeyi Türkçedeki anlamından biraz farklı olarak ekmek anlamında kullanmıştır. Simita bijela (beyaz simit) Hırvatçadaki sıfat yapma sistemine göre ek almış; simitom ise vasıta ekini almıştır. Günlük Hırvatçada bilinen kelime pek kullanılmamaktadır.

I svakome po rakije plosku	Ve herkese birer çotra rakı ,
-----------------------------------	--------------------------------------

“Üzüm, incir, erik vb. meyvelerin alkolle mayalanarak damıtılmasıyla elde edilen içki, aslansütü, imamsuyu” (TDK, 2020) anlamına gelen ve Türkçeye Arapçadan geçen kelime, tüm Balkanlarda bilinmekte ve kullanılmaktadır.

A najveće Ćor -Safere gamzi,	En fazla da Kör Zafer can atıyor,
-------------------------------------	--

Ćor kelimesi, Türkçeye Farsçadan geçmiştir. Hırvatçada “bir gözü görmeyen, tek gözlü; iki gözü kör olan, tam anlamda kör” (Škaljić, 1965:195) anlamındadır. Hırvatçada kör kelimesinin Hırvatça eş anlamlıları olmasına rağmen özellikle Hırvatça argoda bilinmekte ve kullanılmaktadır.

„ Hazur , momci, s krstom lipovijem, Hazur s krstom, hazur s ljutijem noži,	Hazır , beyler, ihlamur çarmıhıyla Haçlılara karşı hazır olun , hazır olun acı bıçaklarla,
--	---

Arapçadan Türkçeye geçen kelime Türkçedeki anlamıyla kullanan yazar, kelimeyi “hazır” olarak yazmıştır. Hem “bir şeyin tamamlanmış olduğu” (TDK, 2020) anlamı, hem de “hazır durumda bulunmak” yani fiil olarak kullanılmıştır. Bosna’ya yakın bölgelerde bilinmekte ve kullanılmaktadır.

I Mustapa, pouzdan mu ćato ,	Ve Mustafa, sadık kâtibi ,
-------------------------------------	-----------------------------------

“Yazman” anlamıyla Arapçadan Türkçeye geçen kelimeyi yazar aynı anlamla kullanmıştır. Ancak kelimeyi “çato” olarak yazmıştır. Kelime bilinmemektedir.

Al što ono uz topuz se sloni	Ama nedir topuza dayanan,
-------------------------------------	----------------------------------

“Ucu top biçiminde eski bir silah.” (TDK, 2020) anlamıyla Arapçadan Türkçeye geçen kelimeyi yazar aynı anlamda kullanmıştır. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

A konjica konjem od mejdana .	Küçük bağlarını çalgının meydandaki atla
--------------------------------------	---

Arapça kökenli kelimeyi “alan, yarışma, eğlence veya karşılaşma yeri” yazar aynı anlamla kullanmış ve lokatif (Türkçe bulunma) hâl ekini getirmiştir. Kelimenin anlamı günlük Hırvatçada bilinmekte ancak kullanılmamaktadır.

Hırvat yazar İvan Mažuranić'in "İsmail Çengić Ağa'nın Ölümü" adlı eserinde geçen Türkizmler üzerine bir araştırma / D. Kardeş & H. Ağin Haykr

Ter izmijenja duhom kafom , Mrku kafu tutum paklenijem.	İçiyor bir an tütünle kahveyle , Bir an siyah kahve bir an cehennem ruhu.
--	--

Arapçadan Türkçeye geçen kelimeyi yazar "kafu" olarak yazmış ve Hırvatça vasıta ekini getirmiştir. Kelime "kava" olarak günlük Hırvatçada kullanılmaktadır.

Čija 'e ovo ponosita čalma? - Ispod čalme čelo vedro I pod čalmom i pod britkom sabljom,	Kimindir bu gururlu çalma? - Çalmanın altında şaşaalı alını Ve çalmayla ve keskin hançerin altında,
---	--

"Başa sarılan sarık" (TDK, 2020) anlamındaki kelimeyi aynı anlamla kullanan yazar kelimeye ilgi ve vasıta eklerini getirmiştir. Kelime bilinmemektedir.

Od balčaka i od djevojaka,	Balçaktan ve kızlardan,
-----------------------------------	--------------------------------

Türk halk ağızlarında "kabza" anlamına gelen bu kelimeyi yazar, aynı anlamıyla kullanmış ve Hırvatça lokatif ekini getirmiştir. Kelime bilinmemektedir.

Otud često ni bakrena neima	Bazen bakır para bile yok;
------------------------------------	-----------------------------------

Aynı zamanda bir para birimi olan bakır para anlamında kullanılmıştır. Bu paranın kullanılmadığı için kelime bu anlamıyla bilinmemektedir ancak bakır madeni anlamıyla bilinmektedir.

Apsi aga tvrdoglavu rajju,	Hapsediyor Ağa inatçı reayayı
-----------------------------------	--------------------------------------

Arapçadan Türkçeye "Bir yere kapatıp salıvermemek, engellemek, sınırlamak." (TDK, 2020) anlamıyla geçen kelimeyi yazar "aps" olarak almış ve fiil olarak kullanmıştır. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

Palu , oganj, kolac grozni, S palom , s ognjem, s kolcem, s uljem vreljijem;	Pala , alev, dehşet verici kazık Palayla , alevle, kazıkla, sımsıcak yağla'
---	--

Türkçeye İtalyancadan geçen kelimeyi yazar "palu" olarak almış; "Kavisli, kısa, uç bölümü geniş, kabzasına doğru daralan bir tür kılıç" (TDK, 2020) anlamıyla kullanmış ve kelimeye Hırvatça vasıta ekini getirmiştir. Kelime günlük Hırvatçada bilinmemektedir.

4. Sonuç

Eserdeki Türkizmlere bakıldığında bazı kelimelerin "haydi, haydut, hazır, hazır olmak, kapı, fener, haraç, çadır, sofrası, rakı, kör, kahve" günlük Hırvatçada aynı anlamla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kelimelerin kullanılmasında kelimenin anlam etkisinin devam etmesi, eşya adlarında ise eşyaların hâlâ kullanılıyor olmasının etkisi olduğu değerlendirilmektedir.

Bazı Türkizmlerin "ağa, arslan, aman aman, sarık, baba, falaka, reaya, cirit, simit, meydan, bakır" bilindiği ancak günlük Hırvatçada kullanılmadığı; bu kelimelerin anlamının Hırvatistan'ın Bosna'ya yakın şehirlerde bilindiği tespit edilmiştir. Bu kelimelerin kullanılmamasında ilgili kavram, durum veya eşya adlarının yerine Hırvatçalarının tercih edildiği değerlendirilmektedir.

Eserde geçen bazı Trkizimlerinse “cellat, vay nlemi, medet, kavas, yatağan, fişek, kamçı, ktip, topuz, alma, hapsedmek, pala” günlük Hırvatçada hiç bilinmediği tespit edilmiştir. Bu kelimelerin bilinmemesinde ilgili kelimelerden bazılarının savaş malzemelerinin adı olmasının; ktip ve kavas gibi idarİ memurların olmamasının etkili olduğu değerlendirilmektedir.

nl Hırvat yazarı Majuranić’in kardeşi İsmail engic Ađa tarafından öldürülen bir papazın siparişi üzerine yazdığı bu eserin Balkanlarda hatta Avrupa’da Türk imajı üzerine etkisi ayrı bir araştırma konusudur . Yazar bir Hırvat’tır ve eserini de Hırvatça yazmıştır ancak o yüzyılda hatta 1990 yılına kadar Hırvatça, Sırpça, Karadađa ve Bořnakça ayırımı da yoktur. Günümüzde de bir Hırvat Bosna-Hersek, Karadađ ve Sırbistan’da dil sorunu yaşamamaktadır. şüphesiz Trkizimlerin en yerleşik olduğu lkeler Sırbistan ve Bosna-Hersek’tir. Sırbistan’ın Türkiye’ye daha yakın olması ve Bosna halkının yarısının Müslüman olması ve tarihsel bağın devam etmesi Trkizimlerin gündelik hayatta yaşamasının gerekçelerindedir.

Bosna’da ve Hırvatistan’ın Bosna’ya yakın Slavonya Bölgesinde bilinen ve kullanılan bazı Trkizlerden rnek verilecek olursa: alva (helva), badem (badem), bakar (bakır), baklava (baklava), boza (boza), burek (börek), arapa (orap), arřav (arřaf), ekic (eki), esma (eřme), çorba (orba), dugme (dğme), dđamija (cami), dđep (cep), inat (inat), jastuk (yastık), jorgan (yorgan), kafa (kahve), kafana (kahvehane), kajmak (kaymak), kajcija (kayısı), kaldırma (kaldırım), kapija (kapı), kesa (kese), kre (kireç), kusur (küsur), kutija (kutu), 40 miraz (miras), oklagija (oklava), peşkir (peşkir), saksija (saksı), sanduk (sandık), sudžuk (sucuk), sunder (sünger), şeer (şeker), tapija (tapu), tavan (tavan), tulumba (tulumba), turpija (turpu), turşija (turşu)... (Skaljic, 1965).

Balkanlarda Türkçenin etkisi üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur (Sümbüllü, 2016; Djindjic, 2019; Yalap, 2016; Ago, 2017; Gülsevin, 2009). Bu alışmalarda Osmanlı kültür ve yaşamına ait değerlerin birçoğunun Balkanları etkilediği; Balkan kültür ve medeniyetinin her alanında kendisini gösterdiği ayrıca dinİ yaşam, günlük hayat, askerİ alan, yer adları, unvanların, yemek adlarının halk tarafından kabul gördüğü; Türkçe kelimelerin ufak tefek fonetik değişikliklerle benimsendiği görülmektedir. Yazarın kelimelere Hırvatça ekler getirmesi de ayrıca bu kelimelerin dilde kabul gördüğünün bir işaretidir. Sonuç olarak Türkçe kelimelerin ve bazı Türkçe eklerin bölgede varlığı, Osmanlı İmparatorluğu’yla başlayan kültürel, sosyal ve tarihsel bağların dilde yaşadığının bir göstergesidir.

Kaynakça

- Ago, A. (2017). “Makedon Dram Eserlerinde Türkçe Leksik Unsurlar”, Hikmet Uluslararası Hakemli İlmî Araştırma Dergisi. Makedonya.
- Boşnakça-Türkçe, Türkçe-Boşnakça Standart Sözlük. (2012). Fono zel Eğitim Kurumları ve Yayın Dağıtma San. ve Tic. Ltd. şti., s. 6-8. İstanbul.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. Mustafa Metin (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 337-371). Ankara: PegemA Akademi Yayınları.
- auřević, E. (2019). Turcizmi. Preuzeto Svibanj 2019 iz Hrvatska enciklopedija: <http://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=62738.1997>
- Djindjic M. (2019). “ağdaş Sırp Yazarlarda Türkçe Alıntılar” Materials Of International Scientific Conference Interdisciplinary Integration: Linguodidactic, Linguocultural And Psycholinguistic Aspects. 19-20 December, 2019. Azerbaycan.
- Eker, S. (2006). “Bosna’da Etno-Linguistik Yapı ve Türk Dili ve Kültürü zerine”. Millİ Folklor, 2006 Yıl 18, Sayı 72. <http://www.millifolklor.com>

Hırvat yazar İvan Mažuranić'in "İsmail Çengić Ağa'nın Ölümü" adlı eserinde geçen Türkizmler üzerine bir arařtırma / D. Kardaş & H. Ađın Haykr

- Faliřevac, D. (2014). "Život i djelo Ivana Mažuranića". Kolo- Časopis Matice hrvatske za knjiŹevnost, umjetnost i kulturu, 23(3), 165-185.
- Frangić I. ve M. Živanćević (1979). Mažuranić, Ivan Smrt Smail-age Čengića. Sveučilišna naklada Liber - Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb.
- Gülsevin, G. (2019) "Rumeli Türkçesi Çerçevesinde Türk ve Balkan Dillerinin Etkileşimi". Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 4/8 Fall.
- Moaćanin N. (1998). "Hırvatistan" İslam Ansiklopedisi. Cilt 17, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Morina, İ. (2010). "Türkçenin Balkan Dillerindeki Rolü ve Gücü", III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16-18 Aralık 2010, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, İzmir.
- Sancaktar, C. (2012). "Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlar'daki Kültürel ve Demografik Mirası". Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 5 sayı 2.
- Sarıay, Y (2010). "Osmanlı Belgelerinde Hırvatistan". Ankara: T. C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayın Nu: 114.
- Sümbüllü, Y. Z. (2016). "Boşnak Kültür ve Edebiyatında Türkizm Etkisi Üzerine Bir İnceleme", Dede Korkut, 2016/9: 83-106.
- Škaljić, A. (1965). Turcizmi u Srpskohrvatskom Jeziku. "Svjetlost" izdavaćko preduzeće: Sarajevo.
- TDK (2020). Türkçe Sözlük. [Http://sozluk.gov.tr/](http://sozluk.gov.tr/).
- Yalap, H. (2016). "Türkçeden Sırçaya Geçen Kelime ve Eklerle Bu Unsurların Sırlara Türkçe Öğretimindeki Katkısı". TÜBARXXXIX / 2016-Bahar.

08. Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun *Siyah Gözler* romanında kötücül kadın tipi

Mustafa DERE¹

APA: Dere, M. (2022). Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun *Siyah Gözler* romanında kötücül kadın tipi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 114-124. DOI: 10.29000/rumelide.1132520.

Öz

Türk romanında Tanzimat Dönemi'nden itibaren kötülük isteyen, kötülük peşinde koşan, etrafına zarar veren ve bu sebeple "kötücül" olarak adlandırılan asli veya tali şahıs pozisyonundaki karakterlerin varlığına rastlamak mümkündür. Kadınların bu karakterler arasında eserde yansıtılış şekli bakımından ayrı bir yeri ve önemi vardır. 1909 yılında kurulan Fecr-i Âtî edebî topluluğunun önde gelen romancı ve hikâyecilerinden Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun (1886-1940) 1911 yılında yayımlanan *Siyah Gözler* adlı romanındaki ismi söz konusu edilmeyen kadın karakter buna dikkat çeken bir örnek oluşturur. Eserde otuz yaşının üzerinde olan kadın, gönlünü yirmi iki yaşındaki yakışıklı bir delikanlıya kaptırır. Fakat onu bir gün elinden kaçıracağı korkusuyla ilişkilerini kâbusa çevirir. Kıskançlığın beslediği/ortaya çıkardığı bir kötülük, kısa süre içinde kadının zihnî dengesini alt üst ederek onu tam anlamıyla bir paranoyaya sürükler. Kadın bu kıskançlık sonucunda cinnet getirerek delikanlıyı boğmak suretiyle öldürür. Bu incelemede *Siyah Gözler* romanı, kötücül kadın tipi çerçevesinde ele alınmaya çalışılmış ve dolayısıyla eserde sözü edilen kadın karakteri farklı bir bakış açısıyla değerlendirip yorumlamak amaçlanmıştır. İncelemenin "Giriş" kısmında kötülük ve kötücül kadın tipi, Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun hikâyeciliği, romancılığı ve *Siyah Gözler* hakkında kısaca bilgi verilmiş; ardından romandaki kötücül kadın tipi tematik bir bakışla, yer yer psikanalitik yorumlardan faydalanılarak ortaya konulmuştur. "Sonuç" kısmında ise kötücül kadın tipi ile ilgili tespit edilen malzeme üzerinden birtakım yargılara varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk romanı, Cemil Süleyman Alyanakoğlu, *Siyah Gözler*, kötücül kadın

The malevolent female type in Cemil Süleyman Alyanakoğlu's novel *Siyah Gözler*

Abstract

Since the Tanzimat Period, it is possible to come across characters in the position of primary or secondary persons in Turkish novels, who want malignancy, pursue malignancy, harm their surroundings, and are called 'malevolent' for this reason. Among these characters, women have a special place and importance in terms of the way they are reflected in the work. The female character, whose name is not mentioned in the novel *Siyah Gözler*, published in 1911 by Cemil Süleyman Alyanakoğlu (1886-1940), one of the leading novelists and storytellers of the Fecr-i Âtî literary community founded in 1909, composes an example that draws attention to this. In the work, the woman, who is over thirty years old, is infatuated with a handsome twenty-two-year-old young man. But she turns their relationship into a nightmare with the fear that she will let him go away one day. A malignancy nurtured/revealed by jealousy soon upsets the woman's mental balance and leads her

¹ Dr. Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ordu, Türkiye), mustafadere@odu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3326-2678 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132520]

into complete paranoia. As a result of this jealousy, the woman becomes insane and kills the young man by strangling him. In this examination, the novel *Siyah Gözler* was tried to be considered within the framework of the malevolent female type and therefore it was aimed to evaluate and interpret the female character mentioned in the work from a different perspective. In the "Introduction" part of the examination, brief information was given about malignancy and the malevolent female type, the storytelling, noveldom, and *Black Eyes* of Cemil Süleyman Alyanakoğlu, afterward, with a thematic perspective and sometimes by making use of psychoanalytic interpretations, the malevolent female type in the novel has been revealed. In the "Conclusion" part, some judgments were made based on the material determined regarding the malevolent female type.

Keywords: Turkish Novel, Cemil Süleyman Alyanakoğlu, *Siyah Gözler*, malevolent female

Giriş

Kötülük; teolojide, felsefede, psikolojide, sosyolojide, hukukta ve hatta gündelik hayatta en çok tartışılan ve üzerinde durulan konuların başında gelir. İnsanlar; çağlardan beri kötülüğün tanımını yapmaya ve onun kapsamını/sınırlarını belirlemeye çalışmışlar, kötülük karşısında alınacak tavır noktasında farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu konudaki tartışmalar belli başlı bazı ilkeleri ortaya çıkarmış ve bazı şahsi veya toplumsal prensiplerin benimsemesini sağlamıştır. Sonuç olarak kötülük, mücadele edilmesi ve karşı konulması gereken bir olgu olurken kötüler, kötülüğün niteliğine göre dinsel veya hukuksal birtakım yaptırımlarla cezalandırılmış ya da fiziki veya davranışsal olarak içinde yaşadıkları toplumdan tecrit edilmiştir.

Kötülük meselesi, hayatın diğer bütün meseleleri gibi edebiyatın da en önemli konularından ve bunun da ötesinde beslendiği kaynaklardan birini oluşturmaktadır. Kötüler veya kötülüğü isteyen, kötülük peşinde koşan kimseler çeşitli görünüş ve kimliklerle edebî eserlerde boy göstermişlerdir. Dünya edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da -Tanzimat Dönemi'nden itibaren başta roman türü olmak üzere- bu kategorideki kimselere rastlamak mümkündür. Özellikle kadın kötücül kahramanlar özgün karakter özellikleriyle ve yansıttıkları kötücül kimlikle dikkati çekmektedir. Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun doktorluk mesleğinin tecrübeleriyle kaleme aldığı *Siyah Gözler* romanındaki kaskaç mizacıyla öne çıkan ve bunun neticesinde sevdiği adamı öldüren kadın karakter bu kategorinin en bariz örneklerinden biridir.

Kötülük ve kötücül kadın tipi

Kötü, "amaca uygun olmayan, kusurlu ve yetersiz olan, korku ve endişe verici olan, zarar, acı ve rahatsızlık veren şey; zararlı etkide bulunan; ahlaki bakımdan, iyinin karşısında yer alıp, yanlış ya da kabul edilemez olan şey; mutluluğa, ideallere, amaçlara ulaşmayı engelleyen durum veya oluşum için kullanılan niteleme" (Cevizci, 1999, s. 524) şeklinde tanımlanabilir. Burada sözü edilen hususlar çerçevesinde ortaya çıkan duruma ise genel bir ifadeyle kötülük adı verilmektedir. Dolayısıyla kötülük, "Çoğu zaman yıkıcı eylemleri ve felaketleri tanımlamak için kullanılan oldukça geniş bir kavramdır." (Selçuk, 2018, s. 13). Kötülük kavramı; metafiziksel, ahlaki ve fiziki olmak üzere üç temel başlık altında incelenebilir. Metafiziksel kötülük, doğal afetler gibi insanın dışında gelişen olaylardan doğar. Ahlaki kötülük, insanların ahlaki normların dışında hareket etmesiyle ortaya çıkan kötülük türüdür. Fiziki kötülük ise doğrudan doğruya acıyla belirlenen kötülüktür. (Cevizci, 1999, s. 524). Bununla birlikte kötülük sorunu, "teolojik ya da dünyevi terimlerle ifade edilebilir ama esasen dünyanın bir bütün olarak

anlaşılabilirliği hakkındaki bir sorundur. Bu nedenle, ne etiğe ne de metafiziğe aittir ama ikisi arasında bir bağ kurar.” (Neiman, 2021, s. 19).

Kötünün veya kötülüğün mahiyeti ve niteliği ile ilgili eski çağlardan bu yana gerek filozoflar gerekse toplumun farklı kesiminden insanlar tarafından dinî, felsefi, psikolojik, sosyolojik, hukuki vb. çerçevede birçok görüş ortaya atılmıştır. Bu noktada yer yer birbirini nakzeden veya birbiriyle çelişen iddialarla da karşılaşmak mümkündür. Terry Eagleton, kötülüğün tanımlanmasıyla ilgili çeşitliliği göz önünde bulundurarak onu, anlamdan ve anlaşılabilirlikten uzak olan şey olarak açıklamaktadır: “Bir eyleme kötü demek, onun anlayışımızın ötesinde olduğunu söylemektir. Kötülük anlaşılmazdır. O sadece kendisi için bir eylemdir, tıpkı bir banliyö trenine çıplak ten üzerine sarılmış bir boa yılanıyla binmek gibidir. Bu eylemi anlaşılır kılacak bir bağlam yoktur.” (2020, s. 8); “Bir eylem anlamdan ne kadar uzaksa o kadar kötüdür. Kötülüğün, bir sebep ya da amaç gibi, kendinin ötesinde var olan hiçbir şeyle bağlantısı yoktur.” (2020, s. 9).

Kötülük kavramının diyalektik bir mantıkla ortaya çıktığı tartışılmaz bir gerçektir. Bir eylemi veya durumu kötü olarak nitelendirmek için muhakkak surette iyi kategorisinde değerlendirilen bir kabule ihtiyaç duyulmaktadır. Alain Badiou'nun da ifade ettiği gibi, “Eğer kötü varsa, onu iyiden kalkarak kavramamız gerekir. İyi ve dolayısıyla hakikatler hesaba katılmadığında, geriye sadece hayatın acımasız masumiyeti, hem iyinin hem de kötünün aşığına olan masumiyeti kalır.” (Badiou, 2019, s. 66).

Kötülüğün davranışsal olarak görünür duruma gelmesi ise tesadüfi değildir. Kötülüğün oluşması için bir alan/ortamın bulunması, bazı tetikleyici şartların/arzu nesnelerinin ortaya çıkması veya kötülüğü besleyen ve bunun öznesi olan kimseyi tetikleyen durumların oluşması gerekir: “Kötülük, kendi alanını oluşturmak için gerekli birtakım şartları zorunlu kılar; inanç ve değerlerin yıkımıyla birlikte yasak ve etik kavramlarını aşan birey; hırs, zaaf ve arzuların güdülediği potansiyel bir kötücül güç olur.” (Tunç, 2020, s. 131).

Kötülüğün sınırları ve ne gibi durumları içerdiği de kötülük meselesinin ele alınması sırasında tartışılan konuların başında gelmektedir. Kötü olarak kabul edilen unsurlar çağlara, toplumlara ve kültürlere göre farklılık gösterebilir. Dolayısıyla kötülüğün aslında göreceli bir niteliğinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte genelgeçer bazı davranışlar ve olaylar; günah, ayıp ve suç gibi adlandırmalarla hemen her devirde ve her toplumda kötü olarak karşılanmaktadır. Örnek verilecek olursa adam öldürmek -tarihî devirlerde bazı kültürlerdeki dinî kurban törenleri vb. hariç tutulursa-, birisini yaralamak, birisine zarar vermek, hırsızlık, gasp, taciz, tecavüz, işkence, zorbalık vb. bütün coğrafyalarda kötülüğün kapsamını oluşturan başlıca fiillerdendir. Başka bir deyişle, düşünceden davranışa dönüşen, yok etmeye veya öldürmeye dayalı teşebbüsler kötülüğün nihai hedefini ortaya koymaktadır:

“Kötülük, karşıtların çakıştığı noktada ve aklın sınırları içinde kaldığı sürece, doğal düzenle kaçınılmaz biçimde karşıtlaşan öge değildir. Ölüm yaşamın koşulu olduğuna göre, özü itibarıyla ölüme bağlı olan kötülük de, anlaşılmaz bir biçimde varlığı oluşturan ilkelerden biri hâlini alır. Varlık kötülüğe adanmamıştır; ancak eğer becerebiliyorsa kendini aklın sınırları içinde bırakmamalıdır.” (Bataille, 2021, s. 28).

Bütün toplumsal, ahlaki ve hukuksal normlara göre bir davranışın tam anlamıyla kötülük kapsamında değerlendirilebilmesi için kasıtlı olarak meydana getirilmesi gerekir. Bu gerek teolojik olsun gerekse modern zamanlarda olsun aynıdır. İslâmî terminolojide kebâir, sagâir, fevâhiş; modern hukuk terminolojisinde icrâî, ihmâlî, taammüd, taksir, kasit gibi sınıflandırmaların olması kusurun ve kötülüğün niteliğinin derecesini ortaya koyup cezai yaptırımına buna göre uygulamak içindir. Bu bağlamda

“kötücül”, en basit ifadeyle “kötülük isteyen (kimse); kötü niyetli, kötü huylu” şeklinde tanımlanabilir. (Akalm, 2011, s. 1507).

Hayatı doğrudan doğruya veya dolaylı olarak yansıtan edebiyat, ele aldığı insanı çözümlenmeye çalışırken kötülük problemine kayıtsız kalmaz. Özellikle roman ve hikâye türü için kötülük meselesi yazarın hareket noktası olur: “Yine de edebiyatı güzel sanatlar arasında -belki de- en ön sıraya yerleştiren birincil güç, özünde yaşamı ve yaşamın orta yerine fırlatılmış insanı her keresinde çözümlenme girişimidir. Bu noktada kötülük, olanca görkemiyle, edebiyatçının zihnindeki tahta kurur.” (Ayhan, 2007, s. 78). Roman ve hikâye türünde -bazı narratif şiirler de buna dâhil edilebilir- kötülüğü isteyen ve kötü niyetli kimseye karşılık gelen “kötücül tip” kötülük olgusunun temsilcisi olarak okurun karşısına çıkar. J. A. Cuddon; “kötücül tip” kavramını, bir hikâyedeki kötü karakter, önemli ve özel anlamda bir oyundaki komlocu ve entrikacı olarak tanımlar ve bu tipin 16. yüzyıl tiyatro eserlerinde geliştirildiğini söyler (2013, s. 762).

Başta Batı edebiyatı olmak üzere dünya edebiyatında kurguda etkin bir şekilde rol oynayan ve hatta kurgunun mihverini oluşturan kötücül tiplere rastlamak mümkündür. Fakat Hacer Selçuk'un da ifade ettiği gibi, “Türk edebiyatında kötülük, Batı'daki gibi bir süreci takip etmez. Roman türünden evvel Türk edebiyatında sahici bir kötülük temasının olduğu söylenemez.” (2018, s. 28). Dolayısıyla kötücül tipin Türk edebiyatında ortaya çıkışı Tanzimat Dönemi'ne rastlar. Bu dönemdeki ilk örneklerde suni ve yüzeysel karakter özellikleri taşıyan kötücül tiplerle karşılaşılır. Kahramanları arasında bariz bir şekilde taraf tutan yazar, toplumu eğitmenin peşindedir ve buna bağlı olarak kötünün/kötülüğün sınırlarını keskin hatlarla çizmiştir. Hatta söz konusu romanlarda kötücül tip zaman zaman temsilin dışına dahi itilebilmektedir: “Zira Türk edebiyatında yaratıcılığın da ideolojik bir temele dayandığını unutmamalıyız. Anlatıcı, kötilediği tipi sevmediği gibi, yargılayarak temsilin dışına itebiliyor.” (Akçay, 2007, s. 69).

Servet-i Fünûn romancıları diğer kurgu unsurlarında olduğu gibi karakter yaratmada da önemli bir aşama katettikleri için kötücül tip ortaya koyma konusunda nispeten daha profesyoneldir. Kötücül tip kavramı biraz daha özele indirgenip meseleye “kötücül kadın” noktasında bakılırsa da -Tanzimat Dönemi'nden bu yana- son derece ilginç örneklerle karşılaşılır.² Kötücül kadın; kadın olmaktan kaynaklanan farklı ruhsal ve psikolojik yapısı, hayata ve olaylara bakışı, erkeğin ve toplumun karşısında konumlandırılması açısından erkek kötücül tiplere göre farklı özellikler taşımaktadır. Servet-i Fünûn romanının bir takipçisi olarak kabul edilen Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun *Siyah Gözler* romanında ismi söz konusu edilmeyen kadın karakter, hiç şüphesiz ki bu tipe özgün ve ilginç bir örnek oluşturur.

Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun Hikâyeciliği-Romancılığı ve *Siyah Gözler* Üzerine Bir Değerlendirme

Cemil Süleyman Alyanakoğlu, 1909 yılında kurulan Fecr-i Âtî edebî topluluğunun önde gelen hikâyeci ve romancılarındandır. 1905 yılından itibaren dergi sayfalarında görünmeye başlamış, Fecr-i Âtî bünyesinde ve daha ziyade II. Meşrutiyet yıllarında kendisinden söz ettirmiştir (Yivli, 2015, s. 16-17). Hem hikâyelerinde hem de romanlarında “gerek dil ve anlatım gerek ele alınan çevreler ve konular bakımından Edebiyat-ı Cedide'nin, özellikle Mehmet Rauf'un etkisi altında olduğu” görülmektedir (Cevdet Kudret, 2004, s. 362). Romanlarında, “teknik bir mükemmellik bulunmamakla beraber,

² Şahika Karaca, Türk romanındaki kötücül kadınları Namık Kemal, Nabizade Nazım, Fatma Aliye, Emine Semiye, Halit Ziya Uşaklıgil, Halide Edip Adıvar ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun eserleri üzerinden değerlendirmiştir. Ayrıntılı bilgi için bk. (2019).

psikolojik tahliller oldukça başarılıdır.” (Akyüz, 1995, s. 161). Oktay Yivli, Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun romanlarını ve hikâyelerini hem konuları hem de konuların ele alınış şekli bakımından kısaca şöyle değerlendirir:

“Hem Servet-i Fünûn hem de Fecr-i Âtî topluluğunun poetikasına uygun olarak Cemil Süleyman aşk ve kadın konusunu anlatılarında fazlaca işlemiştir. Onun kurmacasında aşk ve aşk ilişkileri içinde beliren karakterler fazlasıyla romantiktir. Umutsuzluk, karamsarlık, düş kırıklığı gibi izleklerle yoğrulmuş bu anlatılar epeyce dramatik hatta melodramatik tonlar taşır. Romantizmde olduğu gibi bu eserlerde ölümler ve intiharlar yer alır.” (2019).

Asıl mesleği doktorluk olan Cemil Süleyman'ın, “sürekli olarak cephede olması ve İstanbul'dan uzakta bulunması sebebiyle 1909-1913 arasında sürdürdüğü faal yazı hayatında kazandığı şöhreti yavaş yavaş unutulmaya” başlamıştır (Tekin, 1991, s.17). Bunda hiç şüphesiz ki Türk edebiyatının Yeni Lisan Hareketi'nden (1911) sonra dil ve içerik bakımından millî bir istikamette ilerlemesinin ve Ömer Seyfettin, Halide Edip Adıvar, Refik Halit Karay, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Reşat Nuri Güntekin gibi Türk romanının ve hikâyesinin rüknü olarak nitelendirilebilecek yazarların şöhret kazanmaya başlamasının etkisi de büyüktür.

Cemil Süleyman'ın iki hikâye kitabı ile üç romanı vardır. Fecr-i Âtî Kütüphanesi tarafından basılan ilk eser olan *Timsâl-i Aşk* on dört hikâyeden oluşan bir hikâye kitabıdır. Kitabın basım tarihi dış kapakta 1326 (1910) iken iç kapakta Kânûn-ı Evvel 1325 (1909) olarak belirtilmiş ve Uhuvvet Matbaası tarafından yayımlanmıştır. Sekiz hikâyeden oluşan *Ukde*, 1328 (1912) yılında Resimli Kitap Matbaası'nda basılmıştır. Yazarın ilk romanı olan *Kadın Ruhü*, kitap olarak hiç basılmamış; *Âşiyân* dergisinde 25 Eylül 1324 (1908) - 26 Şubat 1324 (1908) tarihleri arasında tefrika edilmiştir. Bu haftalık derginin yayımı 26. sayıda sona ermiş, dolayısıyla tefrika da yarım kalmıştır. Fecr-i Âtî Kütüphanesi tarafından yayımlanan *İnhizam* 1325 (1909) yılında Ahmed İhsan ve Şürekâsı Matbaası'nda basılmıştır. Bununla birlikte 1909'da *Servet-i Fünûn*'da bir bölümü tefrika edildikten sonra 1914'te *Tanin*'de 109 bölüm hâlinde tefrika edilmiştir. *Siyah Gözler* ise 21 Mart 1327 (1911) yılında Tanin Matbaası'nda basılmış, diğer taraftan 21 Mart 1327 (3 Nisan 1911) - 19 Nisan 1327 (2 Mayıs 1911) tarihleri arasında *Tanin*'de tefrika edilmiştir.³

İncelemenin konusu olan *Siyah Gözler*'de ihanet yüzünden kocasından ayrılan ve on yıldır Beykoz'daki evinde hizmetçisi ve aşçısıyla yalnız yaşayan otuz yaşının üzerindeki bir kadın, Beykoz Çayırı'nda gördüğü yirmi iki yaşındaki yakışıklı bir gence âşık olur. Kadın, yaş farkı ve toplumun vereceği olumsuz tepki sebebiyle delikanlıyla yakınlaşmaktan çekinir. Fakat bir müddet sonra cinsel arzularına ve duygularına karşı koyamayarak kendisini bırakır ve onunla buluşup görüşmeye başlar. Kadının, önceki ilişkisinin de etkisiyle delikanlıyı bir gün elinden kaçıracağını düşünmesi hayatını zindana çevirir ve zihnî dengesini bütünüyle altüst eder. Delikanlının, ilişkilerinden kısa bir süre sonra bir genç kızla gizlice görüşerek kadını ihmâl etmesi onun kuruntulara kapılmasına ve en sonunda paranoyaya sürüklenmesine neden olur. Kadın, bu paranoyanın tesiriyle hem akıl sağlığını kaybettiği hem de kötücül bir kimliğe büründüğü için delikanlıyı vahşi bir hazla boğarak öldürür.

Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun *Siyah Gözler* Romanında Kötücül Kadın Tipi

Siyah Gözler'de karakter anlatımı noktasında dikkat çeken ilk husus, asli şahıs konumundaki kadının ve onun sevgilisi olan delikanlının romanda isimlerinin söz konusu edilmemesidir. Cafer Şen'e göre bu durum, Cemil Süleyman'ın her iki karakteri de sadece cins ayrımına dayalı bir yükü üzerinde taşımak

³ Cemil Süleyman'ın hikâye ve romanlarının künyeleri ile ilgili bilgiler şuradan alınmıştır: (Berksoy, 2007, s. 75-88).

üzere kurgulamasıyla ilgilidir: “Kafka’nın K’sı veya Atılgan’ın B’si gibi herhangi bir anlam ve değerden uzak durmaya çalışan Cemil Süleyman’ın genç kadını ve delikanlısı sadece cins ayırımına dayalı bir yükü üzerinde taşır.” (2018, s. 66). Dolayısıyla eserde anlatılan kadının karakter inşası açısından belirleyici ilk özelliği bir kadın olması ve açık bir şekilde kadın cinsiyetinin/kimliğinin psikolojik, fiziksel ve güdüsel özelliklerini yansıtmasıdır.

Kadın, romanın aktüel zamanından on yıl önce uğruna ailesini terk ettiği kocası tarafından aldatılmış ve bu olay ayrılıkla sonuçlanmıştır. Hâlihazırda Beykoz Çayırı’na bakan evinde, şahsi bir yakınlık ve samimiyet kurmadığı hizmetçisi Gülter ve aşçısı Ayşe ile birlikte yaşamaktadır. Aldatılma meselesi kadının üzerinde ruhsal bir tahribata yol açmış ve gönül ilişkilerine karşı mesafeli durmasına, başta erkekler olmak üzere çevresindeki hiç kimseye güvenememesine sebep olmuştur: “On yıl boyunca her şeyi sorgulayan kadın sonunda kendini dünyaya kapatır. Bu kapanma ise dışarıya güvensizlikten gelmektedir.” (Uçar, 2021, s. 275).

Şahika Karaca, Nâbizâde Nâzım’ın *Zehra* romanındaki Zehra ve Sırrıcemal’in Suphi tarafından aldatılmasını Julia Kristeva’nın görüşlerini esas alarak psikanalitik açıdan değerlendirirken aldatılma durumunu “fallus kaybı/hadım edilme endişesi”; yani kastrasyon korkusu çerçevesinde açıklar (2019, s. 116). Bununla birlikte Zehra’nın kötücül taraflarının ortaya çıkmasında esas etken aldatılma meselesi değildir. Zehra’da açık bir şekilde, “doğuştan gelen kötülüğe meyyal olma hâli” söz konusudur (Şen Sönmez, 2016, s. 65). Zehra’nın aldatıldıktan sonraki durumunu *Siyah Gözler*’deki kadın karakter için de rahatlıkla düşünmek mümkündür. Söz konusu yorum, kadın üzerindeki psikolojik yıkımın ve depresif ruh hâlinin niteliğini veya kaynağını göstermesi açısından önemlidir:

“Erotik nesne kaybı (sadakatsizlik ya da sevgili veya koca tarafından terk edilme, boşanma vb.) kadın tarafından genitallige bir saldırı olarak hissedilir ve bu açıdan hadım edilmeye denk düşer. Bu tür bir hadım edilme, dolaysız bir biçimde, bedenin bütünlüğünü ve beden imgesini ve bunun yanı sıra ruhsal aygıtın toplamlamı yok etme tehdidiyle rezonansa girer.” (Kristeva, 2009, s. 103).

Genç kadın burada sözü edilen ruh hâli içinde hayatını sürdürürken bir gün Beykoz Çayırı’ndaki gezintisi sırasında yakışıklı bir delikanlının ona ilgi duyduğunu fark eder. Kadının delikanlı ile karşılaşması kadın açısından âdeta bir kırılma ve dönüm noktası olur. Zira delikanlı ile karşılaşma, bastırılan aşk ve cinsellik gibi duyguların harekete geçmesini veya açığa çıkmasını sağlar. Hatta bu sebeple delikanlı, kadının zihninde kısa süre içinde tam anlamıyla bir fikrisabit hâlini alır. Bahsedilen fikrisabit durumunda cinsel arzu ve isteklerin duygusal ilgiye göre çok daha ön planda olduğu görülür. Bedensel ihtiyaçlar, hissi ihtiyaçların ve duygusal boşluğun önüne geçmiştir. Kadın, delikanlıyı düşündüğünde onu daha çok cinsel bir yakınlaşmanın hazzı içinde hayal etmekte ve bunun sonucunda kendisinden geçmektedir:

“Şimdi o hayal, daha ziyade yaklaşmış; onu kolları arasında sıkıyor; hırpalanmaktaki hazz-ı neşveyi, sanki katre katre içmek isteyerek, ruhunun bu ihtiyaç-ı a’sâbsûzuyla her dakika kendisini ona bir parça daha teslim ederek, yavaş yavaş kendinden geçiyor ve artık yekdiğerinin olan bu vücut arasında, tamir edilecek bir şey kalmıyordu...” (Alyanakoğlu, 2018, s. 19).

Kadın, yukarıda da ifade edildiği gibi otuz yaşının üzerinde, delikanlı ise henüz yirmi iki yaşındadır. Üstelik kadının başından daha önce mutsuz bir evlilik geçmiştir. Kadın, aradaki yaş farkının ilişkisinde büyük bir problem oluşturacağını düşünür ve arzuları ile toplumsal-ahlaki normlar, günah işleme korkusu arasında sıkışıp kalır. Böylece roman, “kadının şahsi sergüzeştinde çevresi ve özellikle kendisi ile olan çatışmasını gözler önüne serer.” (Baran, 1998, s. 27). Onun ilişkide tereddüt göstermesinde önceki evliliğinin yıkıcı bir mirası olarak aldatılma ve yüzüstü bırakılma kaygısı yaşaması da etkilidir.

Kadının tereddüt psikolojisi içinde olması ve nefsi/arzuları ile değerleri arasında sıkışıp kalması, Sigmund Freud'un tanımladığı yapısal psişe modelindeki id (alt bilinç) ve süperegonun (üst benlik) çatışmasını hatırlatır. Bu çatışma kadının ruhsal dengesine ve psikolojisine zarar verdiği gibi, onu delikanlı ile yakınlaşma ve ona kendisini içinden geldiği gibi, özgürce ifade etme konusunda çaresiz bırakmıştır. Dolayısıyla ilişkide olması gereken mutluluğun ve huzurun yerini kaygı, tedirginlik, üzüntü gibi birtakım olumsuz duygular almıştır.

Kadın bir müddet sonra kendi kendisini aldattığını ve güvenmemesine rağmen delikanlıyı çok sevdiğini, ondan vazgeçmesinin asla mümkün olmadığını anlar. Kadının ruhundaki kötücül taraflar daha ziyade bu kabullenışten sonra kendisini gösterir. Genci sevdiği hâlde kırıcı sözler söyleyerek reddetmesi ve delikanlının bu reddediş karşısında acı çekip hayal kırıklığına uğraması kadına âdeta büyük bir zevk verir. Kadın, gözleri önünde gencin acı çekmesinden sadistçe bir haz duyar: “Bunu söylerken kalbi çarpıyor; sevdiğini zehirleyen bir mecnun gibi, karşıdan, onun ıstıraplarını seyrediyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 27).

Burada romanın bütünü açısından önemli bir hususa daha dikkat çekmek gerekir. Kadın, sürekli olarak delikanlı ile birlikte olmayı ve bu birlikteliğin hüsrarla sonuçlanması tehlikesini düşünür. Böyle bir son yaşanması durumunda -namusunun kirleneceğine ve herkesin gözünde rezil olup toplum önünde küçük düşeceğine inandığı için- aklına gelen şeyler hep ölümlle ilgilidir. Ölüm vurgusu, kurguda bir izleğe dönüşür ve eserin nasıl biteceği konusunda da okura fikir vererek en nihayetinde büyük bir facianın yaşanacağını sezdirir. Burada söz konusu edilen ölüm, yalnızca kadının intiharıyla ilgili olmasına rağmen romanda sürekli olarak tekrar edildiği için önem taşımaktadır: “O zaman ne yapacaktı?.. Şüphesiz, artık yaşamayacak ve bir kere kirlenen namusunu, ancak ölümlle temizleyebilecekti.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 29); “Kendi kendine, o zaman yapılacak şeyi tasavvur ediyor: ‘Şüphesiz, intihar ederim...’ diyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 39); “O zaman?.. O zaman, artık yaşamamalıydı.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 53).

Kadın devamlı olarak kötülük beklentisi içinde olduğu için delikanlının kendisine acı çektirmekten büyük bir zevk aldığı ve ona zarar vereceği sanısına kapılır. Bu kötülük algısı, yalnızca delikanlıyı değil, bütün insanları kapsamaktadır. Söz konusu durum aslında belli ölçüde bir “psikolojik projeksiyon”; yani kendisindeki durumu karşısındakine yansıtma hâlidir. Kadın karşısındaki insanın/insanların kötücül bir zihin yapısına sahip olduğunu ve ona kötülükte bulunacağını vehmetmektedir.

Farklı bir çerçevede de olsa Anna Freud, çocukluğundan itibaren kıskançlık psikolojisi içinde büyüyen ve hâlihazırda bir çocuk kurumunda görevli olan genç bir bakıcının vakasını incelerken onun geliştirdiği savunma mekanizmaları üzerinde durur. Bu savunma mekanizmalarından biri, sevgi nesnelere veya onların yerine konulan şahıslara duyulan nefretin, sanki onlar tarafından kadına yöneltiliyormuş gibi kabul edilmesine dayanır. Bunun sonucunda kadın, suçluluk duygusunu bertaraf etmekte, fakat tam anlamıyla paranoid bir tutum sergilemektedir. Romandaki kadının durumunun bazı yönleriyle bununla bir benzerlik taşıdığı iddia edilebilir:

“Kadın sevgi nesnelere ya da onların yerine koyduğu kişilere duyduğu nefret, bu kişilerin kendisinden nefret ettiği, kendisini hiçe saydığı ya da kendisine eziyet ettiği konusunda kesin bir inanca dönüşüyor. Beni suçluluk duygusundan kurtulup rahatlıyor. Çevresindeki kişilere beslediği kötü duygular yüzünden suçlu olan kötü bir çocukken, eziyet edilen, ihmal edilen, zulme uğrayan bir çocuk oluyor. Fakat bu mekanizmayı kullanmaya başladıktan sonra kişiliği, yaşamını gerek gençliğinde ve gerekse yetişkinliğinde olağanüstü güçleştirecek olan paranoid bir çizgi kazanmış oluyor.” (Freud, 2011, s. 39).

Örnek verilecek olursa kadın, delikanlının onu üzme için, sevdiğini söyledikten sonra kendisini geri çektiğini ve bu yolla ona acı çektirmek istediğini, hatta daha da ötesinde bundan çok büyük bir zevk aldığı zanneder: “Halbuki işte kendisi çekiliyor; bütün sevilenler gibi teshir ettikten sonra, kahrediyordu ve ihtimal, o, burada, teessüründen ağlarken, diğeri, vurduğu darbenin hazz-ı intikamıyla mütelezziz oluyordu. Zaten insanlar hep böyle değil miydi?..” (Alyanakoğlu, 2018, s. 33-34). Daha sonra ciddi bir ilişki yaşamaya başladıklarında delikanlının bu ilişkiyi bazı arkadaşlarına anlatıp eğleneceğini düşünerek üzülür: “Sonra, onun, bütün bu aralarında geçen şeyleri, mesela bir arkadaşına anlatacağını düşünerek meyus oluyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 65). Delikanlının rahatça görüşebilmek için gizlice evine gelmek istediğini duyduğunda ise şüpheye düşerek adamın asıl amacının onu rezil etmek ve toplum önünde küçük düşürmek olduğuna karar verir: “(...) onu doğrudan doğruya rezil etmeye karar veren bu çocuğa karşı kalbinde bir kin hissediyordu. Demek onu mahvetmek istiyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 68).

Kadın bütün tereddütlerine rağmen kısa süre içinde delikanlı ile samimiyetini artırır ve onunla ciddi bir ilişki yaşamaya başlar. Bu samimiyet başlarda yalnızca Beykoz Çayırı'ndaki kır gezintilerinde gözlerden uzak yerlerde buluşup konuşmaktan ibaretken daha sonra kadının delikanlıyı gizlice eve almasına kadar ilerlerler. Fakat kadın, ilişkiye başlamadan önce delikanlıya bir ihtarda bulunma gereği duyar. Çok kıskanç biri olduğunu ifade ettikten sonra delikanlıdan kendisini aldatmayacağına dair söz alır. Delikanlı sözüne sadık olmaması durumunda başına gelecek felaketleri göz önünde bulundurmalıdır. Romanın bu kısmı olay örgüsünün de düğümünü oluşturur ve kadının mizacındaki en baskın tarafı okura açık bir şekilde gösterir:

“Genç kadın, birden doğrularak:

‘Bakınız’ dedi. ‘Size ciddi bir şey söyleyeyim... Ben, son derece kıskanç bir kadımm... Temâtilatıma karşı küçük bir kayıtsızlığa tahammül edemem... Eğer vadinizde sebât edebileceğinize eminseniz, münasebetimize devam edebiliriz... Aksi takdirde, bunu, şimdiden söyleyiniz... Bu geceden itibaren birbirimizi unutmaya çalışalım...’

Delikanlı, onu, kolları arasında sıkarak:

‘Hayır’ diyordu. ‘Bilakis devam edelim... Emin olunuz ki ben sızsız yaşayamam... Eğer sizden ayrılırsam, intihar ederim...’

Bunu söylerken, gözleri doluyordu. Genç kadın:

‘Peki’ dedi. ‘Lakin sözünüzde durmazsanız, netice pek vahim olur... Ve benim intikamım o derecede müthiş ki...’

Burada, nazarları bir lem'a-yı vahşetle parlıyor; bir çılgın gibi gözleri büyüyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 74).

Kıskançlık, özellikle bu süreçten sonra hem kadındaki kötücüllüğün açık bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayan hem de ondaki kötücül ruhu besleyen esas unsur hâlini alır. Söz konusu durum, onu bu noktada ancak paranoya ile tanımlanabilecek bir ruh hâline sürükler: “Artık aralarında ciddi bir ilişki vardır ve kadın hep aldatılma korkusu yaşar. Kadının bu temelsiz korkusu yine paranoya kaynaklıdır.” (Uçar, 2021, s. 283). Nazlı Memiş Baytimur da kadındaki paranoid eğilimlerin bu süreçten sonra arttığını vurgulayarak meseleyi şöyle değerlendirir:

“Kadın uğradığı hayal kırıklıkları ve imkânların sınırlaması ile uzun süredir barındırdığı paranoid eğilimlerini delikanlının kendisine olan ilgisini belli etmesine kadar dengede tutmayı sağlamıştır. Ancak kendisinden on yaş genç bir adamın aşkı, kadındaki kaygıların uyanmasına ve aşkı yeniden bulmuşken yine kaybedeceği korkusunun açığa çıkmasına neden olur.” (2019, s. 67).

Kadındaki aldatılma korkusunu tetikleyen ve kıskançlığı ortaya çıkaran sebepler ise iki başlıkta toplanabilir. Birincisi, yukarıda da sözü edildiği gibi, kadının daha önce eşi tarafından aldatılmış ve yalnızlığa itilmiş olması; diğeri aralarındaki yaş farkıdır. Aldatılma meselesi, kadında aynı durumu yeniden yaşayabileceği korkusunu ve bundan kaynaklanan bir güvensizliği doğurur. Yaş farkı ise romanın ilk sayfalarından itibaren kadın için problem oluşturmaktadır. Fakat delikanlı ile ciddi bir ilişkiye başladıktan sonra aşılması mümkün olmayan büyük bir sorun hâline gelmiştir. Genç adamın ilişkilerinin üzerinden kısa bir süre sonra Beykoz Çayırı'nda karşılaştığı bir genç kıza ilgi göstermeye başlayıp kadına soğuk davranması veya kadının bunu vehmetmesi var olan sorunu tetiklemiş ve kıskançlığının büsbütün artmasına sebep olmuştur:

“Şimdi düşüncelerinin arasında bir hayal yaşıyor; ona müstehzi nazarlarla gülümseyen bir genç kızın, gözünün önünde yükselen heykel-i şebâbım görüyordu. O dururken kendisini mi sevecekti?.. Birden, bu kıza, karşısında, bir rakip hissiyle görmekten titredi. Ve gözlerini kapayarak, o hayali oradan kovmak istedi...” (Alyanakoğlu, 2018, s. 77).

Kadın, bir gün delikanlıyı vapurda siyah çarşafı bir genç kıza görüp hesap sorduğunda ondan bu konuda tatmin edici bir cevap alamayınca hem rakibi olan genç kıza hem de adama büyük bir öfke duymuş, delikanlıyı yalnızca genç kızdan değil onun etrafındaki her şeyden ve herkesten hastalıklı bir ruh hâliyle kıskandığını fark etmiştir: “Onu, en küçük bir şeyden, bir nazardan, tebessümden, bir hiçten kıskanıyor; onun hayatına en uzak nispetle taalluku olan şeylere karşı kalbinde derin bir husumet hissediyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 80-81).

Bu ve benzeri küçük hadiselerin doğurduğu kıskançlığın, kadında adama karşı düşmanca bir tavır doğurduğu anlaşılmaktadır. Romanda sık sık güzel bir kadın olduğu vurgulanmasına rağmen yaşlı dolayısıyla rakibinin karşısında kendisine hiç şans vermemesi, bu düşmanlık hâlini öfke nöbetlerine dönüştürmüştür. İntikam almak hırsıyla yanıp tutuşan kadının kıskançlık dolayısıyla büründüğü kötücül kimlik Stendhal'in bu konudaki tespitlerini hatırlatmaktadır:

“Büyük bir parkta, atını dörtümla süren güzel bir kadınla karşılaşılıyor olun ve rakibiniz de elli dakikada on mil mesafe kat edebilen güzel atlara sahip olsun.

Böyle bir anda öfkenin doğması kolaydır; aşta sahip olmanın değil haz almanın önemli olduğunu unuttur, rakibinizin aldığı hazzı abartırsınız, onun bu hazzı almasını sağlayan, yapmış olduğu [size göre] küstah davranışı büyütürsünüz ve [böylelikle] ıstırahın en üst kertesine, yani kalan umudunuzun zehirlediği keder ve mutsuzluğun zirvelerine ulaşırsınız.” (Stendhal, 2021, s. 179).

Genç kadın bu ruh hâli içinde kısa zamanda hem kendi hayat düzenini mahveder hem de delikanlı ile ilişkisinin sağlıklı bir şekilde yürütmesine imkân tanımaz. Kadın ve delikanlı arasındaki kıskançlık kavgalarının artması, delikanlının hayatını zindana çevirdiği ve onurunu kırdığı için ona bu ilişkiden vazgeçebileceğini düşündürür.⁴ Kadın, bunu fark edince delikanlıyı kaybetme korkusunu daha derinden hisseder ve hırçınlaşır. Ondaki asabî buhranlar olayların büyük bir felaketle sonuçlanmasına sebep olur. Kadın bir gece dizlerinde uyuyan sevgilisini boğarak öldürür. Bu cinayet sonrasında, “Artık sevdiği gencin kimseyle görüşemeyecek olması kadına büyük mutluluk verir.” (Koç, 2005, s. 173).

4 Berkiz Berksoy, Cemil Süleyman'ın eserlerini, feminist bir bakış açısıyla değerlendirirken şu yorumu yapar: “Araya çekicilik, heyecan, aşk girdikten sonra evlenilebilir kadın bu görünümünden sıyrılır. Büyüleyici ve şeytanca görünmeye; erkeği tedirgin etmeye başlar. Cemil Süleyman'ın öykülerinde kurban kadın imgesinden ölümcül kadın imgesi doğar.” (2007, s. 130-131). Bu yorum *Siyah Gözler*'deki kadın karakter için de geçerlidir. Buradaki kadın, eserin başında kocası tarafından aldatılan ve yalnızlığa terk edilen mağdur bir kimse olarak ortaya konulmaktadır. Hayatının on yılını hizmetçisi ve aşçısı ile birlikte Beykoz'daki evinde inzivada geçirmiştir. Fakat delikanlı ile tanıştıktan sonra söz konusu mağduriyet hâlinin hızla kaybolduğu görülmektedir. Mağduriyetin kaybolmasıyla kötücüllük ve şeytanca görünüm belirginleşmeye başlamış, bu durum da erkeği tedirgin ederek onda kadından ayrılıp uzaklaşma isteğinin doğmasına yol açmıştır.

Söz konusu cinayet sahnesinde onun açısından bilinçdışı (*unconsciousness*) bir durum vardır. Kadın, adamı tasarlayarak veya bir plan dâhilinde değil, anlık verilmiş bir kararla ve cinnet hâli içerisinde öldürmüştür. Fakat bu cinayetin işlenişi sırasında kadının verdiği tepki ruhunun kötücül taraflarını en açık ve somut şekilde okura göstermektedir. Zira cinayet tam anlamıyla vahşî ve hayvani bir zevk duyularak gerçekleştirilmiştir:

“Bunu düşündükçe, kalbi bir hazz-ı itminânla doluyor ve bundan bir zevk-i hayvanî duyarak, mest oluyordu. Heyecanından titriyor; muhakemâtını zapteden bir ihtirâs-ı cinnetle adalâtı geriliyordu. Birden, heyecanlarının galeyân-ı tehevürüyle kendini kaybetti. Ve ne yaptığını idrak edemeyen mütehevvir bir kaplan savletiyle delikanlının üzerine kapandı. Artık hiçbir şey düşünmüyordu...”

Kavî ve müteheyyic kolları arasında, bu narin ve zayıf vücut kıvrıyor; takallüs ediyor; bazen mukavemet etmek isteyen bir azm-i nevmidâne ile bükülerek kıvrılarak, aciz hamleler gösteriyor ve fakat her saniye, biraz daha kuvvetten düşerek kendisini onlara teslim ediyordu. Şimdi genç kadın, boşuk inilti çıkararak iri nefeslerle, bütün ağırlığını onun göğsüne vererek, sıkıyor; sıkıyor; kulağının yanında o ses: ‘Biraz daha, biraz daha...’ diyordu.” (Alyanakoğlu, 2018, s. 93-94).

Genç kadın büyük bir soğukkanlılıkla cinayeti işledikten ve delikanlıyla boğuşması sebebiyle yorgunluktan baygın düştüktükten sonra adamı öldürdüğünün farkında bile değildir. Buna bağlı olarak kollarındaki cesedi incelemekte ve yaşananlardan habersizmişçesine ondaki ölüm emarelerini seyretmektedir. Onu bu noktaya kıskançlık taşımış ve söz konusu durum kadının âdeta gözünü kör ederek bilincini kaybetmesine neden olmuştur.

Sonuç

Siyah Gözler'deki kadın karakter Türk romanındaki kötücül kadın tipinde dikkat çekici bir örnektir. Onun kötücül ruhunu besleyen şey ise incelemenin bütününde de ifade edildiği gibi, aşırı kıskançlıktır. Kadın, aldatılma korkusu ve toplum baskısı/ahlaki normlar gibi birtakım meseleler altında ezilmesine rağmen kötücül yönünü doğrudan doğruya kıskançlıktan almaktadır. Söz konusu durumda hiç şüphesiz ki eski kocası tarafından aldatılmış olmasının büyük bir etkisi vardır. Fakat kıskançlık, kadında bir anda ortaya çıkan bir duygu değildir. Kadının delikanlı ile kurduğu ilişki süresince aşama aşama artmakta ve kadını katil, delikanlıyı ise maktul durumuna getirecek büyük bir felakete doğru sürüklemektedir.

Kadın, çok az insanla iletişim kurduğu için onun kötücül taraflarını yalnızca delikanlı ile ilişkisi noktasında tespit etmek mümkündür. Fakat buna rağmen kadın, yer yer delikanlıya olan güvensizliğinin aşlında bütün toplum için geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Romanın hacmi dolayısıyla kadın ve delikanlı arasındaki ilişki çok ayrıntılı bir şekilde yansıtılamasa da -ki konuya delikanlının bakış açısından hiç yer verilmemesi bunun bir sonucu olarak düşünülebilir- mevcut anlatım dahi kötücül bir karakteri ana hatlarıyla okura göstermektedir.

Kadın, delikanlıya intikam planları kurarken hukuki terminolojiye göre “haksız tahrik” altında olduğunu düşünür. Fakat kadını tahrik eden şeyler delikanlıdan değil bizzat kendi ruhundan doğmaktadır. Bu durum onu paranoyaya götürmüş ve zihin sağlığını kısa sürede kaybetmesine neden olmuştur. Cinayeti her ne kadar bilinçsiz bir hâldeyken işlemişse de -neredeyse romanın başından itibaren intikam hazırlıkları yaparken fiili şuuru yerinde değilken işlemesi kurgu açısından problemlili bir durum olarak da görülebilir- olayı canice bir tutumla gerçekleştirmesi onun korkunç ve karanlık tarafını açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (Haz.) (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akçay, A. S. (2007). Vicdan Aynasında Kötücül: Haz ve Yaratıcılık. *Kitap-lık*. 103, 69-72.
- Alyanakoğlu, C. S. (2018). *Siyah Gözler*, haz. Hande Demirli, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ayhan, Ö. (2007). Türk Edebiyatının Yumuşak Karnı: Kötülük. *Kitap-lık*. 103, 78-81.
- Badiou, A. (2019). *Etik -Kötülük Kavrayışı Üzerine Bir Deneme-*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Baran, O. (1998). *Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun Hayatı, Sanatı, Eserleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bataille, G. (2021). *Edebiyat ve Kötülük*. (Çev. Ayşegül Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berksoy, B. (2007). *Cemil Süleyman Bir Kuramsal Okuma Denemesi*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Cevdet Kudret (2004). *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman I*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cuddon, J. A. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Blackwell Publishing Ltd.
- Eagleton, T. (2020). *Kötülük Üzerine Bir Deneme*. (Çev. Şenol Bezci). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Freud, A. (2011). *Ben ve Savunma Mekanizmaları*. (Çev. Yeşim Erim). İstanbul: Metis Yayınları.
- Karaca, Ş. (2019). *Kötücül Kadın -Türk Edebiyatında Kötücül Kadın İmgesi-*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kristeva, J. (2009). *Kara Güneş -Depresyon ve Melankoli-*. (Çev. Nesrin Demiryontan). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Koç, M. (2005). *Yeni Türk Edebiyatında Boğaziçi ve Boğaziçi Medeniyeti*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Memiş Baytimur, N. (2019). Cemil Süleyman'ın *Siyah Gözler* Romanından Hareketle Bir Kadının Paranoid Bozuklukları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S 45, 61-72.
- Neiman, S. (2021). *Modern Düşüncede Kötülük* (Çev. Ayhan Sargüney). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Selçuk, H. (2018). *Kötülük Estetiği*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Stendhal (2021). *Aşk Üstüne* (Çev. Yavuz Baran). Ankara: Lotus Yayınevi.
- Şen, C. (2018). *Siyah Gözler*'de Simgesel Kimlik ile İmgesel Benlik Arasında Sıkışan Şahıslar. *Romanda Kişiler Dünyası*. (Ed. Ramazan Korkmaz-Veysel Şahin) Ankara: Akçağ Yayınları, 65-92.
- Şen Sönmez, Ü. (2016). *Türk Romanında Kötülük -Başlangıçtan 1950'ye-*. İstanbul: Yitik Ülke Yayınları.
- Tekin, M. (1991). *Fecr-i Âtî Yazarlarından Cemil Süleyman Alyanakoğlu*. Antakya: Kültür Ofset Basımevi.
- Tunç, S. (2020). Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Kötülük Sendromu ve Kötücül Tip Örnekleri. *Türk Dili*. S 828, 130-141.
- Uçar, M. M. (2021). *Türk Romanında Melankoli, Histeri ve Paranoia (1860-1946)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Yivli, O. (2015). *Kısa Öyküde Yöntem -Cemil Süleyman Uygulaması-*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yivli, O. (2019). Cemil Süleyman. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/cemil-suleyman> Erişim tarihi: 3.04.2022

09. Yaşar Kemal'in Yer Demir Gök Bakır romanında mekânsal gösterim**Meriç GÜVEN¹****İsmail BAĞÇEVAN²**

APA: Güven, M. & Bağçevan, İ. (2022). Yaşar Kemal'in Yer Demir Gök Bakır romanında mekânsal gösterim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 125-143. DOI: 10.29000/rumelide.1132523.

Öz

Mekân dilbilimde zaman, kip, kişi gibi temel bir anlamsal kategoriyi ifade eder. Uzamsal varlıklar mekân içinde Gestalt psikolojideki şekil-zemin ilişkisine benzer bir ilişki aracılığıyla konumlanırlar veya yer değiştirirler. Şekil durumundaki somut varlıklar, merkezdeki konuşucunun yakınından uzağına doğru yayılan mesafelerde, mekânsal gösterime dayalı sistem aracılığıyla konumlanabilir. Mekânsal gösterimin merkezinde, zemin durumundaki konuşucu "ben" bulunur. Şekil durumundaki somut varlıklara işaret eden mekânsal gösterimler konuşucunun konumu ve kimliğine göre değişir. Bu değişimden dolayı konuşma olayının cereyan ettiği edimbilimsel bağlam mekânsal bilginin tayininde önem kazanır. Kurmaca bir metinde mekânsal gösterimi dilbilimsel yöntemlerle ele alan araştırmaların sayısı azdır. Dilsel ve dil-dışı bağlamın kesişim alanında yer alan mekânsal gösterim nedir? Mekânsal gösterim kodları nelerdir ve ne sıklıkla kullanılır? Türkçede dilbilimsel bir kategori olarak mekânsal gösterim nasıl kodlanır? Çalışmada bu ve benzeri sorulara cevap bulmak, literatüre kavramsal katkı sunmak ve tipolojik çalışmalara veri sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun için Yaşar Kemal'in *Yer Demir Gök Bakır* adlı romanından seçilen, mekânsal gösterim içeren dört yüz on bir (n=411) maddelik örneklem incelenmiş ve sonuçlar betimlenmiştir. Buna göre, "kaynak"tan "hedef"e yönelik hareketi karşılayan gösterimsel fiiller iki yüz otuz (n=230) maddede ve merkeze yakın/uzak anlamlarını veren gösterimsel nominaller yüz seksen bir (n=181) maddede tespit edilmiştir. Mekânsal adlar hâl ekleri, iyelik ekleri ve son-edatlarla öbekleşebilir. Mekânsal gösterim bilgisi yalnızca sözcük, öbek ya da tümcelerden değil; daha yoğun ve doğru şekilde sözbirimlerden çıkarılır. Bu nedenle mekânsal gösterim üzerine yapılacak dilbilimsel çalışmalarda iletişim ortamının edimbilimsel bağlamına ve sözcelerdeki metindilbilimsel gönderimlere dikkat edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Mekânsal dil, gösterim, mekânsal gösterim, Yaşar Kemal, Yer Demir Gök Bakır

Spatial deixis in Yashar Kemal's Iron Earth Copper Sky**Abstract**

The concept of space expresses a basic semantic category such as tense, mood, person in linguistics. Spatial entities, which have a relationship similar to the figure-ground relationship in Gestalt psychology, are located or trans-located in space. The figure can be positioned through the system based on spatial deixis at distances radiating away from near the speaker. At the center of the spatial deixis is the speaker "ego" in the ground state. Spatial deixis pointing to entities in the state of figures change according to the speaker's location and identity. Because of this change, the pragmatic context

¹ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Uşak, Türkiye), meric.guven@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2533-5272 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.04.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132523]

² Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Uşak, Türkiye), bagcevan54@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0718-3909

in which the speaking event takes place gains importance. The number of studies dealing with the spatial deixis in a fictional text with linguistic methods is few. What is the “deixis” at the intersection of linguistic and non-linguistic context? How is spatial deixis encoded as a grammatical category in Turkish? What are deictic codes and how often are they used? It is aimed in this study to answer these questions, to make a conceptual contribution to the literature, and to provide data for typological studies. For this, a sample of four hundred and eleven (n=411) items containing spatial deixis, selected from Yashar Kemal's novel *Iron Earth Copper Sky*, was examined and the results were described. Accordingly, deictic verbs that correspond to the motion from “source” to “goal” are determined in two hundred and thirty (n=230) items and deictic nominals that mean “near to/far from” the center are determined in one hundred and eighty one (n=181) items. Spatial nouns can be grouped with case suffixes, possessive suffixes, and post-positions. Spatial deictic information is not only from words, phrases, or sentences, more intensively and accurately extracted from lexias. For this reason, in linguistic studies on spatial deixis, attention should be paid to the pragmatic context of the speaking event and the text-linguistic references in utterances.

Keywords: Spatial language, deixis, spatial deixis, Yashar Kemal, *Iron Earth Copper Sky*

Giriş

Mekân (space), bir devamlılığı olan ve boşlukta birbirinden ayrı yerler işgal eden uzamsal varlıkların konum ve hareketlerini içeren bilişsel bir kavramdır (Evans, 2007: 202). Bu kavramı, maddi varlıklar arasındaki mekânsal ilişkileri gözlemleyip iletişim ortamında ifade eden insandan ayrı değerlendirmek mümkün değildir. Konuşucu (speaker), dinleyici (addressee) ve seyirci (bystander) gibi edimbilimsel rolleri üstlenen insan, sınıflandırıcı olarak statik veya dinamik ilişkileri mekânsal dilde kodlar. Belirli bir varlığın konumlanma ve yer değiştirmesinin metaforik olmayan uzlaşım sal beyanlarını içeren mekânsal dil, Zlatev'e (2007: 320) göre mekânsal anlambilimin çalışma nesnesidir.

Mekânsal dil, anlambilimsel iki alt-alana ayrılabilir: (1) açıl sal sistemler³ (içsel, mutlak ve göreceli referans çerçevesi) ve (2) açıl sal olmayan sistemler (gösterim, yer adı ve topoloji⁴). Levinson'un (2003) göreceli referans çerçevesi (relative frame of reference) koordinata dayalı, açıl sal sistemlerden biridir. Bu referans çerçevesi, şekil (figure) ve zemin (ground) durumundaki nesnelere ile görüş noktasını (view-point) tutan gözlemci (observer) rolündeki insanı içerir.

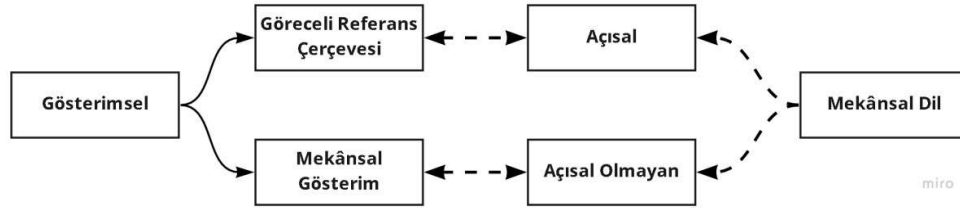
Gözlemcinin vücut eksenlerini zemin nesnesine aktaran, eşleyen ve böylece adlandırılmış açıları (ön, arka, sağ, sol) türeten göreceli referans çerçevesi gözlemci, şekil ve zemin arasındaki üçlü bir mekânsal ilişkiyi ifade eder (Bağçevan ve Güven, 2021: 2225). Mekânda konumlanan varlık (şekil) ve konumlayan varlık (zemin) sabit olsa da mekânsal ilişki gözlemcinin konumuna göre değişebilir: “Top, ağacın arkasındadır.” gibi bir cümlede şekil durumundaki “top” ile zemin durumundaki “ağaç” arasında göreceli referans çerçevesi ile tayin edilen bir açı/yön (arka) ve buna bağlı bir mekânsal ilişki vardır. İlişkiyi kuran gözlemci konumundaki “ego”nun konumu ve görüş noktası değişirse artık “top” “ağacın arkasında” değil, “sağında, solunda ya da önünde” olabilir. Gözlemcinin konumuna göre mekânsal ilişkinin değişmesi göreceli referans çerçevesinin gösterimsel özelliklerine işaret eder.

³ Açıl sal sistemler ile mekânsal gösterim arasındaki ilişki için bkz. Danziger (2010).

⁴ İzdüşümsel olmayan (non-projective); bitişiklik, yakınlık, arasındalık, içindelik veya dayalı olma özelliklerine sahip ve nesne merkezli mekânsal sistem: “X'in üstünde / altında / yanında / içinde / arasında” vb.

Yunanca “işaret etmek, göstermek” anlamında kullanılan “deiknyai” sözcüğünden türetilen “deixis”⁵, gerçekte konuşucunun yönettiği sözcelerin bağlama sağladığı katkıyı gösteren ve sözcenin bağlamıyla ilgili özelliklerin kodlanışına dair bakış açısıyla onların yorumlanışını açıklayan bir kavramdır (Yılmaz, 2020a: 32; 2020b: 61). Bağlamsal yapının özel bir türü olan gösterime dayalı sistemler (Pinker, 2020: 87) “ben, bu, bura, şimdi, gel-” gibi “gösterimsel orijin” (deictic origo) gerektiren ifadeler içerir. “Ben” in fiziki olarak bahsedildiği yerde, karşısında “sen” zamiri mekânsal bakımdan ayrı bir yerde ortaya çıkar. Mekân açısından uzak olan bir varlığın zaman açısından da uzak olması fizik ve felsefe ile açıklanabilir bir durumdur (Demirci, 2014: 109, 111). Konuşucudan (ben) hareketle etraftaki tüm varlıklar, “ben” e göre mekân ve zaman açısından belirli bir mesafe içerisinde konumlanırlar: dinleyici (sen) ve “ben ve sen” in (biz) dışında ve uzağında 3. kişi (o).

Dil içerik ve etkinlik açısından gerçekliğin basit bir kopyası değildir. Dil “ben” ile “gerçeklik” arasında, yani “öznel” ile “nesnel” alanlar arasında yeni bir ilişki, kendine özgü bir bağıntı oluşturur (Cassirer, 2015: 201). Bu bağıntının kurulmasında ön plana çıkan mekânsal gösterim (spatial deixis) herhangi bir açı veya yön belirtmeden nesnelere konuşmacıya göre uzaydaki konumunu gösterir (Cruse, 2006: 168). Bu konumlar “konuşmacıya yakın yer” ve “konuşmacıya yakın olmayan yer” olarak açıklanabilir.



Şekil 1: Mekânsal Dil ve Gösterimsel Kategoriler

Gösterim bir referans çerçevesi değildir; çünkü koordinat sistemlerini oluşturan türdeki açısal özelliklere katkısı yoktur (Levinson, 2006: 71). Gösterimin mekânsal tanımlamalara katkıları dört maddede açıklanabilir. Mekânsal gösterim, (1) bir referans çerçevesi içinde koordinat sisteminin orijinini belirtir: “Kitap **benim önümde**.”; (2) gösterim merkezinden belirli bir çevre içerisinde veya ötesinde tanımlar yapmayı sağlar: “Kitap **burada/şurada/orada**.”; (3) bir “şekil” in gösterim merkezine doğru yönelimini anlatır: “Kedi **bana** doğru bakıyor.”; (4) hareketin merkeze/çevreye doğru olduğunu ifade eder: “**Buraya/şuraya/oraya gel/git!**”.

Gösterimin diğer referans çerçevelerinden önce geldiği ve bunlara temel oluşturduğu düşünülür; ancak Levinson’a (2006) göre gösterimsel ifadelerin edinimi farklı bir tablo sunar. Bu(ra), şu(ra), o(ra) gibi gösterimsel ifadeler erken çocukluk döneminde genellikle yanlış kullanılır. Bebeğin bakış açısına göre gösterimler bir aynalar salonuna girilmişçesine kafa karıştırıcıdır. Jackendoff’a (1996) göre “görüş noktası dalgalanması” sorununu doğuran bu hatanın sebebi, mekânsal gösterimin, sabit açılı bir görüntü içeren algısal imajdan farklı olarak değişken açılı ve bilişsel bir nitelikte olmasıdır.

Geleneksel kuralcı dilbilgisi kitapları mekânsal dil konusuna yeterince yer vermemiştir. Bu konuya dilbilimsel bakış açısıyla yaklaşan çalışmaların sayısı da azdır ve bu çalışmalarda çoğunlukla uygulamalı yöntemler tercih edilmiştir. Gösterim ve mekânsal gösterime odaklanan teorik araştırmalar noktasında Türkçe dilbilim alanında bir boşluk mevcuttur. Bu çalışmanın amacı, kurmaca bir metinden hareketle Türkiye Türkçesindeki mekânsal gösterimleri betimlemektir. Çalışma ile mekânsal gösterimin dilbilgisel

⁵ Deixis: Gösterim. Deictic: Gösterimsel. (İmer vd., 2019: 147, 148).

kodlarını ve edimibilimle ilişkisini inceleyerek literatüre kavramsal katkı sağlamak ve tipolojik çalışmalara veri sunmak hedeflenmektedir.

Çalışmada örneklemin seçildiği eser, Yaşar Kemal'in *Dağın Öte Yüzü* üçlemesinin ikinci halkasını teşkil eden *Yer Demir Gök Bakır* (YDGB, 1969) romanıdır. Romanın başlıca kahramanları (Ali, Taşbaş, Muhtar Sefer, Meryemce, Hasan, Ummahan, Elif, Koca Halil, Memidik) ve Yalak köyü halkı, yaşam savaşlarını biraz da mitoslar yaratarak ve düşlerden güç alarak sürdürürler. Romandaki olay ve kişileri geniş boyutlu şekilde kurgulayan Yaşar Kemal; toplumcu olmakla birlikte bir bakıma gerçekçi yöntemden uzak durmuş, betimlemeleri ve diyalogları canlı, öyküleme gücü yüksek bir yazardır (Moran,2016: 149-151). Mekânsal gösterimlerin yer aldığı farklı edimibilimsel düzeyler açısından Yaşar Kemal'in eserleri mekânsal dil araştırmalarına zengin bir malzeme sunmaktadır.

Bu çalışmada, yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi ve olasılık temelli, sistematik örnekleme modeli takip edilmiştir. Sistematik modelde incelenecek birimlerin evrenden belli aralıklarla seçilmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 132, 217). Buna göre Yaşar Kemal'in kırk yedi bölüm ve dört yüz seksen sekiz sayfadan ibaret olan *Yer Demir Gök Bakır* romanının yüz yirmi dört sayfalık on iki bölümü (1, 2, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 42 ve 47. bölüm) belli aralıklarla seçilmiştir. Bu seçkiden de mekânsal gösterim içeren dört yüz on bir (n=411) maddelik örneklem oluşturulmuştur. Örnekleme de yer alan mekânsal gösterimler betimleyici yaklaşımla açıklanmış ve değerlendirilmiştir.

1. Kavramsal çerçeve

Doğal diller öncelikle yüz yüze etkileşimde kullanılmak için vardır. Etkileşim bağlamı ve dil arasındaki ilişki en bariz şekilde doğrudan konuşma koşullarına bağlı olan gösterim üzerinden dillerin yapısına yansır. Gösterim dilbilimsel bir kavram iken dizinsellik (indexicality) daha geniş felsefi bir kavramdır. Dizinsellik sinyallerin içsel bir özelliğidir ve iletişimin evrimsel perspektifinde canlıların uyum sağlama rolünün temel bir parçasıdır (Levinson, 1983: 54; 2006: 103). Dil evriminde kritik önem atfedilen dizinsel ifadeler, modern insanın tam ölçekli, öz yinelemeli, sembolik dil sisteminden önce meydana gelmiştir. Dizinsel ifadelerde tek bir sinyal üzerinden "Tam burada, şimdi ve kaç!" gibi farklı mesajlar işaretlenir. Kritik özellik dizinsel gösterge ve belirtilen nesne arasındaki varoluşsal bir ilişkidir (duman ve ateş, yırtıcı hayvan ve tehlike arasında olduğu gibi). Dizinsellik, sözel etkileşimin mekân-zamansal merkezine (gösterimsel merkez) yönelik amaç, niyet, ilgi ve dikkat durumlarıyla iç içedir⁶. Katılımcıların (interlocutors) mekân-zamansal bağlamın özelliklerine olan ilgi ve dikkatinin yönü veya bunun önceden var olduğu varsayımı iletişimde kilit rodedir.

1.1. Gösterim

Anlamı bir söylemden diğerine değişen belirli tanımlıklar ve zamirler gibi bazı kelimelerin gösterme veya belirtme işlevi (Merriam-Webster, 2022) olarak tanımlanan ve dilsel soyutlamanın ilk düzeyinde yer alan gösterim, işaret etme aşamasının ötesine geçmeyi mümkün kılar ve aynı zamanda dilin kendisini fiziksel gerçeklikten ayırmasına izin verir. Dildeki gösterim kategorisi, fiziksel çevrenin basit bir indekslenmesi ile sınırlı değildir (Robert, 2006: 155-172). Gösterim konuşucunun görüş noktası tarafından yaratılan bir öznenin varlığı etrafında organize edilir.

Gösterim konusundaki felsefi yaklaşımlar, doğal dillerde meydana gelen gösterimsel ifadelerin karmaşıklığının ve çeşitliliğinin hakkını vermede yetersizdir. Gösterime sınırlar koymak zor olsa da bir

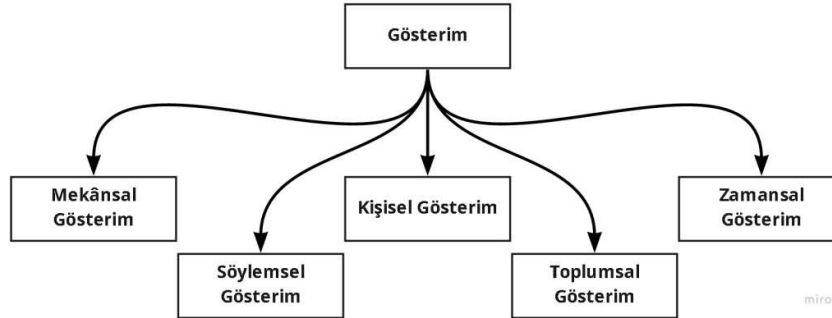
⁶ Gösterim ve dizinsellik arasındaki farklılıklar için bkz. Nunberg (1993); Williams (2020).

fenomenin bulanık sınırları, oluşturulan dilbilimsel kategorileri işe yaramaz hâle getirmez. Levinson'a (2006) göre sorun gösterimsel ifadeler sınıfının net olarak sınırlandırılmamış olmasındadır. Dildeki gösterim sistemi, simgesel düzlem (dil içi bağlam) ile dizinsel düzlem (dil dışı bağlam) kümelerinin kesişim bölgesinde yer alır ve bu iki sistemden daha karmaşık melez bir yapıdadır.

Gösterimsel merkez, genellikle konuşucudan çevreye doğru yayılan (radial), farklı mekânsal yakınlık bölgelerini ayıran bir dizi eşmerkezli dairedir. Ortasında (origo/orijin/sıfır noktası) konuşucunun yer aldığı ve organize ettiği gösterimsel merkez beş boyutludur: mekânın yükseklik, derinlik, genişlik boyutu; zamansal boyut ve katılımcıların sosyal statülerini içeren toplumsal boyut. Bu merkezi boyutlara göre gösterimsel ifadeler, iletişim olayında anlamsal ve kullanımsal yorumlarla sabitlenir.

Levinson'a (1983) göre gösterimsel merkez, konuşucudan başka katılımcılara ya da hikâyenin odak noktasındaki önemli kahramana, başrole veya nesneye aktarılıp kaydırılırsa buna gösterimsel izdüşüm ya da görüş noktası değişmesi (Lyons, 1977)denir. Birçok gösterimsel ifade başka bir merkeze aktarılabilir veya göreceli hâle getirilebilir. Bu merkez bir kahramanın kişiliği veya anlatıdaki ilgili yerlerden biri de olabilir. Örneğin "Ali'nin evinin kapısı açıldı ve iki adam içeri geldi." tümcesinde konuşmacı ortamda mevcut değilse "Ali'nin evinin içi" gösterimsel merkeze dönüşür.

Crystal (1998: 107) gösterimsel yapıları, felsefi bakımdan dizinsel ifadelerle benzeterek üç gruba ayırır: kişisel: ben/sen; zamansal: şimdi/sonra ve mekânsal: bura/ora, bu/o. Levinson (2006) bunların yanında söylemsel ve toplumsal gösterim türlerini sayar.



Şekil2: Gösterimin Alt Kategorileri

1.1.1. Kişisel gösterim

Konuşma olayındaki katılımcıların rolünün kodlanmasıyla ilgili olan kişisel gösterimler, mantık ve matematik önermeleri dışındaki ifadelerde örtük ya da açık hâlde görev alması dolayısıyla önemlidir. Birinci kişi gösterimi (ben, biz), konuşucunun kendisine yaptığı; ikinci kişi gösterimi (sen, siz), konuşucunun bir ya da daha fazla muhataba yaptığı göndermenin kodlanmasıdır. Üçüncü kişi gösterimi (o, onlar), konuşucu ve muhatap dışındaki kişi veya nesnelere yapılan göndermelerin kodlanmasıdır. Kişi rollerinin Türkçede kodlanma biçimleri kişi zamirleri, iyelik ekleri, kişi ekleri ve bunlarla ilgili yüklem anlaşmalarıdır.

1.1.2. Zamansal gösterim

Bir sözün söylendiği zamana göre zamansal noktaların ve yayılmaların kodlanmasına zamansal gösterim denir. Zamansal gösterimler sözcemele zamanına ya da bundan önceki veya sonraki başka bir referans

zamanına sabitlenmiş koordinatlar üzerindeki noktaları kodlar. Aslan Demir'e (2013) göre eylemler, zaman çizgisi üzerine, "bura ve şimdi"ye göre geçmiş, gelecek ya da eş zamanlı olarak yerleşebilir. Hepsi olmasa da bazı zaman ifadeleri gösterimsel bir yaklaşımla, "bura ve şimdi" ya da "bura ve şimdi"yi temsil eden ikincil bir nokta referans alınarak belirlenir.⁷ Genelde zaman zarfları ve zaman ekleri ile dilbilgiselleştirilen zamansal gösterimin en yaygın yansıması fiil zamandır (tense). Dilbilgisel zaman olarak da adlandırılan bu kategori, ayırt edilmesi zor olan gösterimsel zaman ayrımları ile görünüşsel zaman ayrımlarının bir karışımını kodlar.⁸

1.1.3. Söylemsel gösterim

Gösterim, her dilde temel dil birimlerinden biridir ve mekânsal, zamansal veya kişisel varlıklara atıfta bulunmak için kullanılır. "Bu" ve "şu" kelimelerinin farklı retorik ilişkilerde kullanıldığını tespit eden Çokal Karadaş'a (2010) göre, mevcut çalışmalar söylem gösterimini gösterimden ayırmaktadır. Gösterim, muhatabın dikkatini mekânsal bir bağlamda bir varlığa yönlendirmek için takip edilen bir prosedürdür. Söylem gösterimi ise metnin bir kısmına, söylemin kendisine işaret eder. Söylem gösteriminin referans nesnelere tümceler veya başka söylem parçaları olabilir.

Söylemde önceden geçen varlığa gönderim yapan terimler art-gönderimlerdir (anaphoric usages). Aşkın Balcı'ya (2018) göre metin olma ölçütlerinden "bağdaşıklık"ı sağlayan unsurlar art ve ön-gönderimler ile tekrar ve değiştirim yoluyla yapılan yinelemelerdir. Art-gönderimsel referansların söylemde önceden geçmesi zorunlu değildir. Referansın söylem alanında olması gönderim için yeterlidir. Bir gösterimsel terim hem art-gönderim hem de mekânsal gösterim şeklinde kullanılabilir. "İstanbul'da doğdum ama orada yaşamıyorum." tümcesinde "orada" zarfı, hem "İstanbul"a işaret ettiği için art-gönderim hem de konuşucunun konuşma anında İstanbul dışında bir yerde olduğu bilgisini verdiği için mekânsal gösterimdir.

1.1.4. Toplumsal gösterim

Toplumsal gösterim, konuşma olayındaki katılımcıların toplumsal statüsüne veya rolüne doğrudan veya dolaylı yoldan atıfta bulunarak dilsel ifadelerde toplumsal ilişkilerin işaretlenmesini içerir. Güneydoğu Asya dillerinde iyi bilinen saygı ifadeleri de dâhil olmak üzere birçok dilde özel ifadeler vardır (Levinson, 2006: 119). Türkçede konuşanın, dinleyenin ve kendinden bahsedilen katılımcının toplumsal statüsüne göre farklı dilbilgisel yapılar kullanılarak mütevazılık, nezaket, sevgi, saygı, tazim bildiren ifadeler dile getirilir (Demirci, 2020: 178). "Ben" yerine "biz", "sen" yerine "siz, sizler" zamirlerini kullanmak konuşucunun alçakgönüllü olduğunu ve muhatabın sosyal statüsünün yüksek olduğunu gösterir. "Sayın, muhterem, saygıdeğer, efendim" gibi kelimeler saygı hitabı olarak kullanılır. İnsanlara hitap etmek veya onlardan bahsetmek amacıyla isimlerinin kullanılması yerine "bu adam, şu kadın, o şahıs" şeklinde konuşulması nezaketsizlik ve saygısızlık olarak algılanır. Bu tarz ifadeler konuşucunun diğerlerine karşı olan duygusal mesafesini ve empati durumunu da gösterir.

⁷ Aslan Demir'e (2003) göre Türkiye Türkçesinde gösterimsel sistemle çözümlenemeyen, bu sistemin dışında kalan anafolik zaman ifadeleri vardır. Anafolik sistem, tümcedeki ya da metindeki bir dil unsurunun, başka bir unsurla ilişkilendirilmemiş, soyutlanmış şekliyle anlam bakımından bulanık ya da eksik olduğu; anlamının, ancak bir öncül ya da soncul unsur ile ilişkili olarak yorumlanabildiği ifade biçimlerinden oluşur.

⁸ Zaman, görünüş ve kiplik kategorilerinin Türkiye Türkçesindeki basit, birleşik ve katmerli fiil çekimleriyle kodlanması konusunda bkz. Benzer (2012).

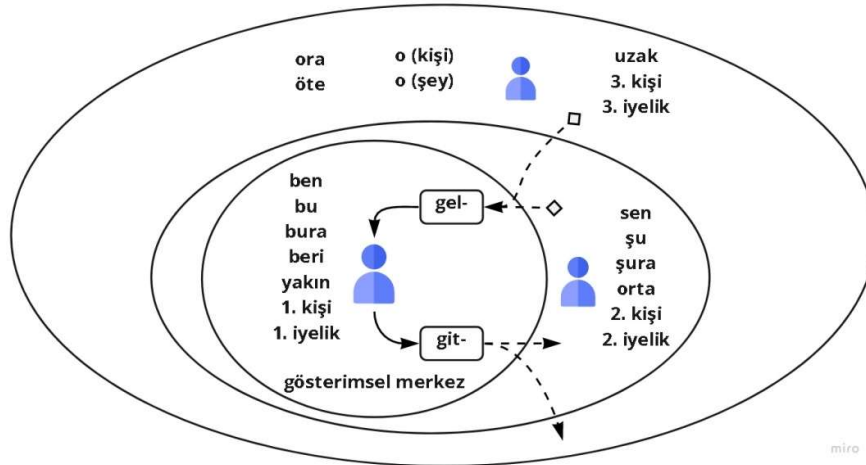
1.1.5. Mekânsal gösterim

Mekânsal gösterim, konuşma etkinliğindeki katılımcıların yerlerine göre mekânsal konumların kodlanmasıyla ilgilidir. Konuşmacının uzaydaki konumu ana belirleyici unsurdur. Çoğu dil yakın-uzak karşıtlığını gramerleştirir. Türkiye Türkçesinde “bu, bura” gösterimleri konuşmacıya yakın, “şu, şura” gösterimleri muhataba yakın, “o, ora” gösterimleri ise hem konuşmacıya hem muhataba uzak nesne ve yerlere işaret eder.

Gösterimsel işaret zamirleri ve yer zarfları “sözceleme yeri”ne sabitlenmiş mekânsal konumları kodlar. “Ben”, “şimdi”, “burada” diye konuşan özne, kendini sözcelemede merkeze koyarak bir hareket, bir referans noktası belirlemiş olur (Kıran ve Kıran, 2006: 187). “Burada” hareket noktasından “orada” mekânsal gösterimi tayin edilir. Mekânsal gösterimler zemin görevindeki “ben”i anlamsal bünyelerinde barındırırlar. “**Burada** bir **elma** var.” gibi statik mekânsal ilişki içeren bir tümcede elma “şekil” iken, bura “zemin” olarak görüş noktasındaki “gözlemci/konuşucu ben”e göre merkezileşir.

Görünürlük (visibility) ve belirlilik (definiteness) doğası gereği gösterimseldir. Konuşma yerinden konuşmacı tarafından görülebilen ve görülemeyen nesnelere mekânsal ilişkileri (görülebilir/görülemeyen ikiliği) bazı dillerde ayrı zamirlerle kodlanır: Yelî Dnye dilinde “ki” zamiri, görülebilir şeyler için; “wu” zamiri, görülemeyen şeyler için kullanılır (Levinson, 2006: 82). Bazı dillerde konuşucunun altında, üstünde veya aynı seviyesinde yer alan nesnelere konumlandırmak için üç boyutu ayırt eden zamirler vardır. Bazılarında ise işaret zamirleri sadece konuşucunun bulunduğu yer çevresinde organize edilmez. Diğer katılımcıların konumları organizasyonda belirleyici olabilir.

Saf mekânsal gösterim kelimeleri; bura/şura/ora, bu/şu/o ile uzak-yakın ikiliğinden türeyen diğer isim, sıfat, zarf ve fiillerdir. Mekânsal gösterimler, mekânın gösterimsel olmayan organizasyonu (yer adları, topolojik adlar, referans çerçeveleri) ile karmaşık yollarla etkileşime girer: “X’in **bu** yanı, **şu** tarafı, **o** yüzü, Ceyhan’ın **ötesi**” gibi. Konumlandırma başka nesnelere göre (içsel referans), sabit noktalara/eğimlere göre (mutlak referans) ve konuşucuya olan mesafeye göre (mekânsal gösterim) yapılabilir.



Şekil 3: Gösterimsel Merkezden Çevreye Yayılan Mekânsal Bölgeler

Lyons'a (1977) göre mekânsal gösterimler ontolojik açıdan daha temeldir, çünkü zamansal ifadelerde mekân kökenli metaforlar (sabit/hareketli zaman metaforu) ve "bu/şu" işaret zamirleri kullanılır. Zamansal alandaki çoğu gösterimsel ifade mekânsal alandan ödünç alınmıştır: "gelecek hafta, geçen gün, bir saat önce, yakın zamanda" gibi. "Mekânsal gösterimler mi yoksa zamansallar mı daha temel?" sorusuna Levinson (1983: 85), uzay ve zamanın birbirine metaforik bir zemin sunduğu argümanı ile "lokalist"lerden farklı bir cevap verir. Gösterimsel konumlar her zaman bir katılımcının kodlama zamanındaki konumuna göre belirtildiği için mekânsal gösterim her zaman gizli bir zaman gösterimi ögesi içerir ama bunun tersi doğru değildir. Bu durum konumsal özelliklerin temel bir bilişsel etkinlik olmasından gelen önemini azaltmaz. Bölüm 1.3.'te "ne-nerede sistemi" olarak kavramsallaştırılan bu bilişsel etkinlik, nesnelere tanımlama ve uzayda konumlandırma süreçlerini kapsar.

1.2. Mekânsal gösterimlerin yer aldığı edimbilimsel düzeyler

Düşünce karmaşık bir niteliktedir ve dil, düşünceyi ifade etmede çoğu zaman yetersiz kalır. Doğal dillerin birçok belirsiz ifade barındırmasının sebebi, insanların az sözle çok şey anlatma eğilimi ve sezdirme ya da ima sayesinde, olabilecek en ekonomik kodlama stratejilerini (Grice maksimleri) kullanma yönelimidir. İngilizcedeki ve Farsçadaki zamansal ve mekânsal gösterimlerin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Vaysi ve Salehnejad, 2016) konuşmacının belirli bir yeri ve zamanı anlatmak için en ekonomik araçları kullandığı ileri sürülmektedir.

Levinson'a (1983) göre kavramlar özel temsillerdir; diller ise kamusal temsillerdir. Dillerin kelime dağarcığı dar, sözlük ve biçimbirimleri sınırlıdır. İsim, sıfat ve fiilde çapraz referans çokluğunun sebebi bu sınırlılıktır. Gösterim ve art-gönderim sayesinde artikülasyon süresi hızlandırılır. İşitsel kısa süreli bellek zorlanmaz. Böylece dil daha pratik ve ekonomik bir nitelik kazanır.

Gösterim, anlambilim ve edimbilim arasında bağlantı kurar, gösterimsel ifadeler fiili konuşma bağlamında belirlenebilir (Bussmann, 2006: 286). Dil, dil-dışı fiili konuşma bağlamıyla ilişkilidir. Konuşma sırasında dil-içi ve dil-dışı bağlama yapılan gönderimlerin anlam belirsizliğini azalttığı noktada kod/çıkarmı ara-yüzü devreye girer (Ariel, 2008: 1-24). Mekânsal gösterimi işaretleyen dilbilgisel kategorileri ve kodları bağlamdan bağımsız değerlendirmek doğru değildir. Doğru yöntem mekânsal gösterim kodları ile bağlamsal çıkarımlar arasındaki karmaşık ilişkilerin dilbilgisi/edimbilgisi ara-yüzünde çözümlenmesidir.

Konuşucuyu, dinleyiciyi, sözceleme zamanı ve yerini kapsayan; edimbilimsel işaretlerin, referans noktalarının ve koordinatların oluşturduğu ortama bağlam denir. Doğal dil sözceleri, bağlamın görünümüne doğrudan gösterim yoluyla eklenir ve gösterimin dilbilgisel kategorisi anlambilim ve edimbilimin sınırındadır (Levinson, 1983: 55-59; 2003: 111). Çünkü gösterim dillerin yapısı ve dillerin kullanıldığı bağlam arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Kurulan tümce ile sözceleme bağlamının kesişim kümesinde karmaşık edimbilimsel ilişkiler vardır. Bu sebeple dizinsel ve edimbilimsel çözüm ve kararlar gereklidir. Bunlar konuşucuya, dinleyiciye, konuşma yeri ve zamanına göre şekillenir⁹.

Bu çalışmada tespit edilen mekânsal gösterimler incelenen anlatının kurmaca yapısı ve Yaşar Kemal'in üslubu dikkate alınarak iki farklı edimbilimsel bağlamda ele alınmıştır: (1) anlatma düzeyinde kurgusal konuşucu – dinleyici bağlamı, (2) öyküleme düzeyinde kahraman konuşucu – dinleyici bağlamı. Birinci düzeyde hâkim anlatıcı romanın kurgusal dinleyicisini muhatap almaktadır. Anlatıcı "konuşucu"

⁹ Güney Amerika yerli dillerinden Ticuna üzerine yapılan bir çalışmada (Skilton, 2019) konuşucu ve dinleyici bağlamı göz önünde bulundurularak orta ve uzak mesafeleri işaretleyen mekânsal gösterimler araştırılmıştır.

rolündedir ve gösterimsel merkezi başka nesne, yer veya kahramanlara aktarabilir. Kahramanların zihinlerinden geçenleri, iç-konuşmaları ve düşünceleri aktaran anlatıcı, bazen dinleyiciye mekânsal ilişkiler hakkında açıklamalarda bulunur. Böylece dinleyicinin kafasını karıştıracak bazı konulara önceden açıklık getirir ya da tam tersi gizem ve gerilim dozunu artırarak merak duygusunu canlı tutar.

Öyküleme düzeyi, romandaki monolog ve diyalog bölümleri üzerinden gösterilen farklı bir iletişimsel bağlamdır. Gösterim diyalogda önemlidir; çünkü katılımcıları zaman ve mekânda belirli bir noktada tutmaya hizmet eder. Böyle bir bağlantı olmadan, diyaloglar birbirinden kopuk ifadelerin gevşek bir koleksiyonu gibi görünür. Diyalog, belirli bir bağlam içindeki önemini, kısmen onu bu bağlama bağlayan gösterimsel referanslardan kazanır (Cairns, 1991: 19). Diyaloglarda konuşucu romandaki kahramanlardan biri iken muhatap bir başka kahramandır. Hâkim anlatıcı bu düzeyde sahneden çekilir, araya girmez ve konuşmaları aktarır. Anlatma düzeyindeki dinleyici ise konuşmalara ve gösteriye sadece şahitlik eder. Kahramanlar öyküleme dünyasında anlatma düzeyinden habersiz var olur ve üçüncü duvarı yıkmadan kendi aralarında etkileşime girer.

Bilinç akışı ve iç-monolog tekniklerinin kullanıldığı yerlerde, iki düzey arasında içerik yönünden bir kesişme ortaya çıkar. Hâkim anlatıcı, kahramanın asıl niyetini ortaya koyarken kahramanın dilinden bambaşka yönde ifadeler dökülebilir. Ayrıca anlatma düzeyindeki gösterimsel izdüşümlere paralel olarak öyküleme düzeyinde gösterimsel merkez konuşucu kahraman tarafından başka varlıklara aktarılabilir. Kısaca romanda birbirine paralel ve birbiriyle ilişkili iki bağlamsal dünyanın varlığından söz edilebilir.

	Anlatı	
Edimbilimsel Düzey	1. Düzey: Anlatma	2. Düzey: Öyküleme
Gönderici – Alıcı Bağlamı	Kurgusal Konuşucu – Dinleyici	Kahraman Konuşucu – Dinleyici
Anlatıcının Durumu	Hâkim anlatıcı konuşur.	Hâkim anlatıcı kahramanların konuşmalarını aktarır ve gösterir.
Anlatım Tekniği	Tahkiye, tasvir.	Monolog, iç-monolog, diyalog, bilinç akışı.
Gösterimsel Merkez	Çoğunlukla başkalarına yansıtılır (n=195, %94).	Bazen başkalarına yansıtılır (n=66, %33).

Tablo 1: Gösterimsel Bağlam Unsurları ve Anlatı Düzeyleri

1.3. Şekil ve zemin

Mekânsal dilde çok önemli yeri olan şekil ve zemin unsurları kodlanamazsa mekânsal anlam bozulabilir. Şekil, değeri o anki duruma bağlı, yolu, yeri ya da yönü değişken olarak algılanan, hareketli ya da hareket ettirilebilen nesnedir. Olaylar şekil olarak değerlendirilmez. Zemin, mekânsal çerçeveye bağlı sabit bir yeri olan; “şekil”in yolu, yeri ya da yönünün belirlenmesini sağlayan referans nesnedir (Atak ve Günay, 2012: 73). “Şekil”in “zemin”e göre mekândaki konumunu belirleme sürecinde bu iki nesne arasındaki mesafe, yer, yön gibi asimetrik ilişkilere mekânsal ilişki denir. Mekânsal gösterim içeren ifadelerde şekil, merkezden çevreye doğru yayılan genellikle ben-merkezli bir zeminde konumlanır.

Şekil, zemin ve mekânsal ilişkiyi soruşturan “ne-nerede sistemi”, bilişsel mekanizmalar için temel teşkil eder. “Ne” uzam ve nesne kimliğiyle, “nerede” ise uzay ve mekânsal ilişkiyle ilgili sorulardır. Peterson vd.’ne (1996) göre “ne” bilgisi, “nerede” bilgisinden önce gelir ve bu iki bilgi sınır sisteminde iki farklı yoldan yakalanır: (1) “Ne sistemi”ni oluşturan; nesne tanımlarını, uzamı ve Öklidci olmayan girdileri

(non-Euclidean inputs) kapsayan “ventral” yol. Buradan gelen bilgiler dilde açık sınıf mekânsal biçimbirimler ile karşılanır. (2) Uzayı ve mutlak mekânın Kantçı “a priori” kavrayışını kapsayan “dorsal” yol. Burada “Bir nesne organizmaya göre nerededir?” sorusuna cevap verilir. Bu yol nesnelere gerçek doğasına bakmadan uzayı Öklidci bir çerçeveye ile sunar ve dilde hâl ekleri, edatlar, mekânsal adlar gibi kapalı sınıf biçimbirimler ile işaretlenir.

Mekânın çevre-merkezli temsili, hipokampüste oluşturulurken mesafe ve yönlerle ilgili ben-merkezli bilgi kullanılır. İnsan dünyayı/uzayı ben-merkezci şekilde beyninde haritalandırır. Mesafe ve yönlerin mekânsal ilişkileri, “superior kollikulus” ve “partial korteks” bölgelerinde işlenir. Vücuttan beyne gelen “konum”la ilgili sinyallerle aktifleşen hücreler (head direction cells) ile fiziki mekânda dolaşırken gelen sinyallerle aktifleşen hücreler (place cells) arasında ilgi vardır (Peterson vd., 1996). Kişiyi uzak ve kişiyi yakın alanlar, davranışsal olarak kol mesafesi dışındaki ve içindeki mekânlar olarak tanımlanır. Bu davranışsal ayırım beyinde mekânsal temsil için birleşik bir sinirsel mimariyi gösterir (Berti vd., 2001: 99). Bunlara rağmen dilsel olgularla sinirsel olgular birebir eşlenemez. Çünkü kelimeler soyut kavramsal nosyonları ifade eder; duyuşsal, algısal, sinirsel temsiller bu nosyonları birebir yakalayamaz. Ancak sinir dilbilimsel kanıtlar sayesinde şekil, zemin ve mekânsal ilişki kavramları birbirinden daha net bir şekilde ayrılabilir.

1.4. Gösterim ve dilbilgisel kategoriler

Gösterim, sözcemele ve katılım eylemi tarafından yaratılan ve sürdürülen mekân-zamansal bağlamla ilgili kişilerin, nesnelere, olayların, süreçlerin ve faaliyetlerin tanımlanması olarak açıklanır (Lyons, 1977: 637). Sembolik gösterimsel kullanımlar, sözceden önce katılımcılar için mevcut olan bağlamsal bilgilere atıfta bulunur.

Doğal dillerdeki gösterim sistemleri, dillerin kullandığı pek çok farklı ortam veya bağlamın herhangi birinin özellikleri etrafında keyfi olarak organize edilmemiştir. Bunun yerine dilin edinildiği o temel yüz yüze konuşma bağlamı bir ön-varsayım şeklinde mevcuttur. (Levinson, 1983: 63). Gösterim genellikle ben-merkezci şekilde organize edilir.

Gösterimsel ifade, temel veya merkezi olarak gösterimsel bir kullanıma sahip dil birimleri şeklinde tanımlanabilir. Gösterimsel birimlerin dilbilgiselleşmesi ve sözcükselleşmesi ile sözcemenin kanonik durumu arasında bir ilişki vardır. Lyons’a (1977) göre sözcemenin kanonik durumu, aynı fiili durumda olan katılımcıların birbirini görebildiği bire-bir veya bire-çok sinyalleşmenin gerçekleştiği durumdur. Bu iletişim ortamında sessel-işitsel kanalda gönderici ve alıcı arasında sırayla rollerin değiştiği mesajlaşma olayı söz konusudur. Bu noktada sözcelerin sözel olmayan paralinguistik özellikleri de algılanır.

Mekânın gösterimsel özellikleri işaret zamirleri ve sıfatları, yer zarfları, hâl ekleri, yön edatları ve hareket fiillerinin iş birliği ile ifade edilir (Levinson, 2003: 70). Mekânsal ilişki sadece hâl ekleri ve son-edatlarla değil; tümce boyunca dilsel ve dil-dışı bağlamla ilişkili olarak kodlanır. Gösterimsel son-ekler, fiiller, zarflar ve zamirler edimbilimsel olarak mesafe veya yer bilgisi verebilirler ancak yatay boyutta açılabilir bilgi ve yön bilgisi veremezler.

Dildeki adlar imgelerin duyuşsal olarak kavranabilirliğini ve temsil edilebilirliğini mümkün kılar. Adlar mekânsal ilişkileri ve içerikleri ifade eder (Cassirer, 2015:185). Yön ve mesafe ile ilgili ilişkileri kodlayan

mekânsal adlar sayıca sınırlıdır ve kapalı sınıf elementlerdir. Şekil veya zeminleri etiketleyen nesne adları ile özel veya cins yer adları ise açık sınıf unsurlardır.

Kişi, yer ve zaman gibi gösterimsel kategoriler evrensel; ancak bunların dilbilgisel ifadeleri evrensel değildir (Levinson, 2003: 112). Karşıtlık gösteren mekânsal zamirlerin, kişi zamirlerinin, dilbilgisel zamanın veya gösterimsel fiillerin her dilde olmaması gibi durumlar farklılıklara örnektir. Kültürler arası dilsel farklılıklar olması bilişte de farklılık olacağını göstermez. Deneyim algısal ve bilişsel süreçleri temelden değiştirmez. Kültür/dil, mekânsal niteliklere yönelik “dikkat”i etkileyebilir ve insana bazı kalıplar ve alışkanlıklar sunabilir, ancak mekânsal algılayışımızı temelden değiştiremez.

2. Bulgular ve inceleme

Yaşar Kemal'in *Yer Demir Gök Bakır* romanından hareketle Türkiye Türkçesindeki mekânsal gösterimleri betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, çoğunluğu (%96) yatay eksenindeki mekânsal ilişkileri anlatan dört yüz on bir (n=411) mekânsal ifadenin iki yüz otuzunun (n=230, %56) gösterimsel fiiller; yüz seksen birinin (n=181, %44) gösterimsel nominaller üzerinden işaretlendiği tespit edilmiştir.

- (1) Yalnızca **uzakta**, güneyde Toros'un ormanlığının üstünde sıcacık yeşile kaçan bir mavilik balkıyordu (YDGB, 5). K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.
- (2) Ummahan arkasından zor **yetişiyordu**. Bir zaman, o hâle geldi ki neredeyse soluğu taşıp, **oracığa** yıkılıp kalacak (YDGB, 6). K ve GM: Hâkim anlatıcı.
- (3) Hasan gerisin geri, **ona doğru** yürüdü. Bir tepenin üstüne çıkınca durdu (YDGB, 7). K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.
- (4) Ummahan **aşağıdan**, kara bir böcek gibi yola yapışmış **geliyordu** (YDGB, 8). K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.
- (5) Ses azalacağına gürleşiyor, **uzaklaşacağına yaklaşıyordu** (YDGB, 16). K: Hâkim anlatıcı, GM: Meryemce.

(1), (2) ve (3) numaralı örneklerde yer alan “uzakta, oracığa ve ona doğru” ifadeleri gösterimsel nominaldir. Bunlar hâl ekleri ve edatlarla birlikte kullanılmıştır. (4)'teki “geliyordu” ve (5)'teki “yaklaşıyordu” ise gösterimsel fiildir ve çevreden gösterimsel merkeze doğru yönelen hareketi ifade eder. Beş örnekte de konuşucu (K) hâkim anlatıcıdır, ama gösterimsel merkez (GM) değişmektedir.

Dört yüz on bir (n=411) mekânsal gösterim ifadesinin iki yüz yedisi (n=206, %51) bölüm 1.2.'de açıklanan anlatma düzeyinde (kurgusal konuşucu-dinleyici bağlamı) ve iki yüz dördü (n=205, %49) öyküleme düzeyinde (kahraman konuşucu-dinleyici bağlamı) yer almaktadır.

- (6) “Güzel Muhammet Hazretleri babamız bir duysa güzel mevlüdünün Koca Halil'e okunduğunu, gelir de, mezarından kalkar da, **ta buralara kadar gelir** de...” (YDGB, 15). K ve GM: Meryemce.
- (7) “Sen **o** kestiğin kiraz çubuklarını **verip** de **almadın** mı **bunu**?” (YDGB, 21). K: Ummahan, GM: Hasan.

Örnek (6) ve (7) öyküleme düzeyinde geçmektedir. (6)'da Meryemce hem konuşucu hem gösterimsel merkez durumundadır; “ta buralara kadar gelir” ifadesinde ünlem, yer zamiri, +A biçimbirimi, edat ve fiil birleşimiyle mekânsal gösterim verilmiştir. Örnek (7)'de Ummahan konuşucu rolündedir. “Ver-, al-”fiillerinin gösterimsel merkezi Hasan'dır; ancak “bu” zamiri Ummahan'a yakın “kibrit”e işaret eder. Kiraz çubuklarına işaret eden “o” zamiri ise mekânsal gösterim değil; söylemsel gösterimdir.

- (8) İki üfürmede parlardı. Kayalığın **ta ucuna yukarı** incelerek bir yalım sündü (YDGB, 26).K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.

(9) **Üç parmak öteni** bile göremesen, mademki bir adamın yaşaması bir tek habere bağlı, insan ne yapar yapar da o haberi ulaştırır (YDGB, 341). K: Hâkim anlatıcı, GM: Muhtar Sefer.

(10) **Çok** derinlere kadar deler, **ta** dibine, toprağın altına gider, **oraya** yuvasını yapar (YDGB, 13). K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.

Örnek (8), (9) ve (10)'da konuşucu, hâkim anlatıcıdır ve edimbilimsel düzey anlatmadır. “**Ta** ucuna **yukarı**” ifadesi dikey eksenindeki hareketin yönünü işaretler. Gösterimsel merkez ve hareketin kaynağı Hasan'dır. Hasan'ın uzağında ve üstünde bir yerde konumlanmış olan “kayalığın ucu” “hedef”tir. (9)'da Muhtar Sefer'in zihninden geçenler, hâkim anlatıcı tarafından ifade edilir. Örnek (10)'da anlatıcı bir kuş yuvasını betimler. “Oraya” zamiri hem kuş yuvasına söylemsel açıdan art-gönderim yapar hem de merkeze uzaklık bilgisini mekânsal gösterim yoluyla taşır.

“Konuşucu” edimbilimsel iletişim bağlamında çok önemli roledir. Konuşucunun kim olduğu ve gösterimsel merkezi aktarıp aktarmadığı gibi bilgiler, mekânsal gösterimlerin tespitinde ve tahlilinde kilit ölçütler sunmaktadır. Dört yüz on bir (n=411) gösterimsel ifadenin iki yüz altısında (n=206) hâkim bakış açılı anlatıcı konuşucu rolündedir. Bunların yüz doksan beşinde (n=195, %94) gösterimsel merkez başkalarına aktarılmıştır.

İki yüz beş (n=205) gösterimsel ifadede konuşucu, roman kahramanlarından biridir. Bunların yüz otuz dokuzunda (n=139, %67) kahraman konuşucular aynı zamanda gösterimsel merkez iken altmış altısında (n=66, %33) merkez başkaları tarafından doldurulmuştur.

(11) Meryemce köylüden ayrırlıp çiftliğin **bu yanındaki** arkin yanına **gitti** (YDGB, 15). K: Hâkim anlatıcı, GM: Meryemce.

(12) Ormanın üst yanındaki kayalık da, **ta ötelere**, Toros'a kadar yükselerek **uzanıyordu** (YDGB, 19). K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.

(13) (Muhtar Sefer) Memidik'in **bulunduğu** odaya **girdi**(YDGB, 340). K: Hâkim anlatıcı, GM: Oda.

(14) Bu koku **ta uzaktan** bile bir evde ekmek pişirildiğini belli eder(YDGB, 338). K ve GM: Hâkim anlatıcı.

(15) Ama söyleyip de bilmezsen, seni bir iyice döverim. Hem de **şuracıkta** (YDGB, 21). K ve GM: Hasan.

(16) Biz **burada** kendi kendimize gelin güvey oluyor, mal saklayıp, mal çıkarıyoruz (YDGB, 172). K ve GM: Ali.

(17) **Gel** içeri, ana, **gel** de köylüyle konuşurken **yanımda** dur (YDGB, 100). K: Muhtar Sefer, GM: Ev.

(18) Altlarındaki çulu, evlerindeki keçiyi, ineği hızmanlarındaki yağı, avratlarının bacaklarındaki donu da **alhp götürüleceğim** (YDGB, 39). K: Ali, GM: Adil Efendi.

Örnek (11), (12) ve (13)'te hâkim anlatıcı; örnek (17) ve (18)'de ise kahraman konuşucu, gösterimsel merkezi başkalarına yansıtmıştır. Örnek (14), (15) ve (16)'da konuşucu aynı zamanda gösterimsel merkezdir.

Konuşucunun aynı zamanda gösterimsel merkez olduğu yüz elli (n=150) madde vardır. Gösterimsel merkezin aktarıldığı iki yüz altmış bir (n=261) ifade konuşucunun kimliğine bakılmadan incelendiğinde, gösterimsel dalgalanmanın sadece insanlarla (n=188, %72)sınırlı olmadığı; insan dışı şeylere (n=73, %28) de yayıldığı saptanmıştır. Örnek (13)'te “oda”, (17)'de “ev” gösterimsel merkez olmuştur.

Kahramanların hem konuşucu hem de gösterimsel merkez oldukları örnek sayısı (n=139) ile kendilerine gösterimsel merkezin başka konuşurlar tarafından yansıtıldığı örnek sayısının (n=188) toplamına

(n=327) bakıldığında romanın mekânsal açıdan odaklandığı ana kahramanlar sıralanabilir: Hasan seksen sekiz (33+55=88, %27), Muhtar Sefer altmış yedi (38+29=67, %21), Taşbaş kırk (17+23=40, %12), Meryemce yirmi beş (9+16=25, %8), Ali yirmi (11+9=20, %6) ve diğer kahramanlar seksen yedi (31+56=87, %26) yerde gösterimsel merkez durumundadır.

- (19) Sesi **uzaktaki** kayalıkta yankılanır gibi oldu (YDGB, 7). K: Hâkim anlatıcı, GM: Hasan.
 (20) Yaz bahar ayları gelince **bununla** öyle çok kuş vururum ki (YDGB, 22). K ve GM: Hasan.
 (21) Muhtar tuttuğu omuzu **öteye itti** (YDGB, 254). K: Hâkim anlatıcı, GM: Muhtar Sefer.
 (22) Dur **burada**, dur **burada** köylünün arasında. **Benim yanımda** birinci üye gibi durmak varken (YDGB, 100)... K ve GM: Muhtar Sefer.
 (23) **Yakınlarından**, evin arkasından iki tüfek patladı (YDGB, 266). K: Hâkim anlatıcı, GM: Taşbaş.
 (24) **Şu bizim** evin üstüne gelip her gece konan ışık ağacından korkuyorum (YDGB, 385). K ve GM: Taşbaş.

2.1. Gösterimsel nominaller

Gösterimsel nominaller (isim değerindeki kelimeler), mekânsal dilde şekil (Ş) ve zemin (Z) arasındaki mekânsal ilişkileri ifade edebilmek için kullanılan gösterimsel zamir, ad, sıfat, zarf ve edatlardır. Mekânsal gösterim adları Bağçevan ve Güven'de (2021: 2228) açıklanan kodlama sistemine göre "açısız zemin" niteliğindedir. Bir "zemin" in açısız olması konumlayan durumundaki nesneden herhangi bir açısız yön belirlenememesi anlamına gelir. Mekânsal gösterim adları merkezden çevreye dairesel olarak yayılan mesafe ve yerler hakkında açısız mekânsal bilgi taşır. Bu gösterimsel adlar "zemin" i teşkil ettiklerinde +DA biçimbirimini (locative) alarak statik mekânsal ilişkide konum (Ko) görevini üstlenir (burada, şurada, orada vb.). +A biçimbirimini (dative) veya +DAn biçimbirimini (ablative) alanlar ise dinamik mekânsal ilişkide sırasıyla hedef (H) veya kaynak (Ka) rolünü alır (buraya/dan, şuraya/dan, oraya/dan vb.). Buna göre çalışmada tespit edilen yüz seksen bir (n=181) gösterimsel nominalin yüz otuz sekizi (n=138, %76) zemin; kırk üçü (n=43, %24) şekil durumundadır. Statik ilişkide zemin olanların elli üçü (n=53, %38) konum; dinamik ilişkide elli beşi (n=55, %39) hedef ve otuzu (n=30, %23) kaynak görevindedir.

- (25) "**Bu** evi (Ş) ısıtmağa yeter de artar bile. Öyle değil mi?" (YDGB, 38). K ve GM: Ali.
 (26) Bütün **yakın** köyler (Ş), bütün kasaba, Yalak köylülerinin neleri var, neleri yok sakladıklarını öğrenmişti (YDGB, 134). K: Hâkim anlatıcı, GM: Köy.
 (27) "Güzelim kara toprak, varımız yoğumuz ışıklı toprak, **buradaki** (Z, Ko) hiç kimseye (Ş) demiyorum, **sana** diyorum." (YDGB, 17). K ve GM: Meryemce.
 (28) "Ya durur beklersin, ya da hemen **buracıktan** (Z, Ka) geri dönerim." (YDGB, 11). K ve GM: Ummahan.
 (29) Muhtar (Ş) evin önüne (Z, H) **gitti**, toplanan köylüyü seyre başladı (YDGB, 100). K: Hâkim anlatıcı, GM: Muhtar Sefer.
 (30) Meryemce (Ş) yüzünü değneğine yapıştırmış, **uzaklara** (Z, H) bakıyor (YDGB, 211). K: Hâkim anlatıcı, GM: Meryemce.
 (31) **Aşağıdan** (Z, Ka), köyün içinden de kadınların, erkeklerin sırtında birtakım hastalar (Ş) **geliyorlardı** (YDGB, 389). K: Hâkim anlatıcı, GM: Ev.

Örnek (25) ve (26)'da mekânsal gösterim olan "bu" ve "yakın" sıfatları öbekleştikleri "ev" ve "köyler" adlarıyla birlikte "şekil" durumundadır. (27), (28) ve (30)'da yer alan "buradaki", "buracıktan" ve "uzaklara" mekânsal gösterimleri "zemin" durumunda ve sırasıyla "konum", "kaynak" ve "hedef" görevindedir.

Hâkim bakış açılı anlatıcının konuşucu olduğu, gösterimsel isim içeren doksan yedi (n=97) ifadenin seksen altısında (n=86) gösterimsel merkez başkalarına yansıtılmıştır (örnek 26, 30, 31). Kahraman konuşucuların yer aldığı seksen dört (n=84) ifadede ise sadece üç (n=3) yansıtma yapılmıştır.

İsim soylu kelimeler vasıtasıyla kodlanan mekânsal gösterimlerin seksen üçü (n=83, %45) öyküleme düzeyinde (örnek 25, 27, 28); doksan sekizi (n=98, %55) anlatma düzeyinde yer almaktadır (örnek 26, 29, 30, 31).

Mekânsal gösterimler, nesne konumlarını belirtirken çok önemli bir rol oynar (Coventry vd., 2008: 890). Türkiye Türkçesinde mekânsal gösterim zamirleri (bu, şu, o; bura, şura, ora) mevcuttur; ancak başka dillerdeki gibi doğrudan mekân bilgisi veren gösterimsel hâl ekleri yoktur. Robert'a (2006) göre, Wolof dilinde doğrudan mekânsal gösterim son-ekleri vardır: -i: konuşucuya yakın nesnelere için; -a: uzak nesnelere için; -u: gösterimsel mekânda bulunmayanlar için kullanılır.

İlgi hâli ve belirtme hâli eklerinin belirli/bilinir olanı işaretlemesi zayıf bir mekânsal bilgi verebilir. "Kitabı aldım." ve "evin eşyası" gibi kullanımlarda bazen konuşucu elinde tuttuğu veya kendine yakın olan bir "kitap"ı ya da o anda içinde bulunduğu "ev" in eşyasını kastediyor olabilir.

Kişi zamirleri ve bunların mekânsal hâl ekleri ve yön edatlarıyla çekimlenmiş türevleri, iyelik ekleri ve kişi ekleri doğrudan kişi gösterimine girseler de dolaylı yoldan mekânsal gösterim bilgisi de verir. Hedef veya konum bildiren on altı (n=16) ifadede böyle kullanımlar tespit edilmiştir (örnek 3, 17, 22, 24).

"Bu, şu, o" kelimeleri mekânsal gösterim ifade edecek şekilde otuz yedi (n=37) maddede işaret sıfatı, altı (n=6) maddede işaret zamiri olarak kullanılmıştır (örnek 7, 11, 24, 25). İşaret zamirleri nesnelere işaret etmek, fiziksel bağlama dikkat çekmek, söylemdeki referansları izlemek ve nesnelere atıfta bulunan diğer ifadelerle tezat oluşturmak gibi çok işlevli bir role sahiptir. Mekânsal zamirler mesafeyi işaretlemeye başarılıdır; ancak yatay düzlemdeki konumlara işaret etmede başarısızdır. Gösterimsel zamirlerin üzerine gelen +rA yön biçimbirimi ile kalıplaşarak oluşmuş "bura, şura, ora" kelimeleri konum (n=27), hedef (n=19), kaynak (n=14) ve şekil (n=5) görevlerinde bulunmaktadır (örnek 2, 6, 10, 15, 16, 22, 28).

Konuşucuya uzak yerleri ifade eden "öte" ve "öteki" kelimeleri (örnek 12, 21) otuz (n=30) maddede mekânsal gösterim şeklinde geçmektedir. Konuşucuya yakın yerleri anlatan "beri" kelimesine YDGB'de mekânsal gösterim şeklinde rastlanmamıştır.

"Uzak" ve "yakın" gibi gösterimsel sıfatlar bazen adlaşarak karşımıza çıkar (örnek 1, 14, 19, 23, 26, 30). Bunların tespit edilen geçiş sayısı yirmi beştir (n=25) ve "uzak geçmiş, güzel günler yakın" gibi zamansal gösterim ifade eden kullanımları vardır.

"Ta, işte, aha" gibi ünlemler ile kullanılan mekânsal ifadeler gösterimsel özellikler sergiler (örnek 6, 8, 12, 14). Ünlemleri jestlerin metne yansımış şekilleri olarak almak mümkündür. Konuşmacı ve dinleyici tarafından görülebilen ya da katılımcılara yakın veya uzak mesafede yer alan nesnelere bilgisi ünlemlerle verilebilir: "işte, aha": yakın; "ta": uzak şeyler için.

2.2. Gösterimsel fiiller

Hedef/kaynak mekânsal ikili dizisinde yer alan "gel-/git-, al-/ver-, getir-/götür-, gir-/çık-, çek-/it-, yaklaş-/uzaklaş-, yetiş-/kaç-, var-/ayrıl-" gibi hareket fiilleri merkeze doğru veya çevreye doğru yönelen

hareketin gösterimsel bilgisini taşırlar. Bu gösterimsel fiiller işaretledikleri hareketin konuşmacıya ya da başka bir gösterimsel merkeze göre yönünü belirtirler. Levinson'a (2006) göre gel-/git- fiilleri evrensel değildir. Çoğu dilde gösterimsel merkeze/merkezden hareketi kodlayan fiiller yoktur. Bunun yerine "buraya/oraya + hareket etmek" yapıları vardır.

Bu çalışmada mekânsal anlam barındıran iki yüz otuz (n=230) gösterimsel fiil tespit edilmiştir. Bunlar hedef (n=115) ve kaynak (n=115) olma durumlarına göre incelenmiştir. Örnek (29)'daki "git-" gösterimsel fiili gösterimsel merkezin "kaynak"; örnek (31)'deki "gel-" fiili ise merkezin "hedef" olduğunu belirtir.

Öyküleme düzeyinde yüz yirmi bir (n=121, %52); anlatma düzeyinde yüz dokuz (n=109, %48) gösterimsel fiil saptanmıştır. Öyküleme düzeyindeki mekânsal ifadelerin tamamında kahramanlardan biri konuşucu pozisyonundadır. Öyküleme düzeyindeki ifadelerin elli sekizinde (n=58, %48) konuşucu gösterimsel merkezde yer alırken kırk birinde (n=41, %33) başka kahramanlar, yirmi ikisinde (n=22, %19) başka nesne veya yerler merkeze alınmıştır. Anlatma düzeyinde ise konuşucu, hâkim bakış açılı anlatıcıdır ve gösterimsel merkez bütün maddelerde konuşucudan başka varlıklara aktarılmıştır.

(32) "**Gelmem**, varırım babama da bir bir anlatırım." (YDGB, 12). K: Ummahan, GM ve Hedef: Hasan.

(33) "Kiraz çubuklarını verip bunları **aldım**." (YDGB, 22). K, GM ve Hedef: Hasan.

(34) "**Sıyrıldı gitti**. (...) Göz açıp kapayınca kadar **uçtu da gitti**. (...) Tam kuyruğundan **koptu gitti**." (YDGB, 27). K: Hasan, GM ve Kaynak: Ocak.

(35) Kalktı, ocağa biraz çalı, beş tane kenger daha **attı** (YDGB, 28). K: Hâkim anlatıcı, GM ve Kaynak: Hasan.

(36) Karısı onunla yatmıyor, çocukları ona **yaklaşmıyorlardı** (YDGB, 388). K: Hâkim anlatıcı, GM ve Hedef: Taşbaş.

Gösterimsel fiillerinden türeyen zarf-fiiller (gelince, varır varmaz, gittiğinde vb.) zamansal unsurlar olarak değerlendirilebilir; ancak bu fiillerden türeyen sıfat-fiiller mekânsal adlarla tamlama oluşturup mekânsal gösterim ifade edebilir (gittiği köy, bulunduğu oda, geldiği taraf, olduğu yer vb.). Sıfat-fiilli gösterimsel yapılar geçici mekânlardaki dinamik ya da statik ilişkileri anlatabilir:

(37) Kalabalık geride, uzakta kalınca, karartıları belirsizleşince içine bir korku düştü; çocuk (Ş), **olduğu yerde** (Z, Ko) durdu kaldı (YDGB, 185).

(38) Taşbaş evine girip kapısını karanlığın yüzüne kapattıktan sonra bile kalabalık (Ş) **olduğu yerden** (Z, Ka) kıpırdamadı (YDGB, 380).

2.3. Gösterimsel metin

Erkman-Akerson'a (2008: 114-120) göre dil, birimlerden (sesbirim, biçimbirim, anlambirim) ve düzlemlerden (sesbilgisi, sözcük bilgisi, sözdizim ve edimsel bilgi) oluşan bir dizgedir. Bu dizgede sesbirimler biçimleri, biçimler öbeği, öbekler tümceyi, tümceler sözceyi, sözceler metni oluşturur. Metinlerin yer aldığı bağlam ise hayattır. Sözcük alt-dizgesinden sonra seçim yapma olanağı başlar. Seçim yapma edimbilim alanına girer ve bu alanda dille hayat arasındaki ilişki belirleyici unsurdur.

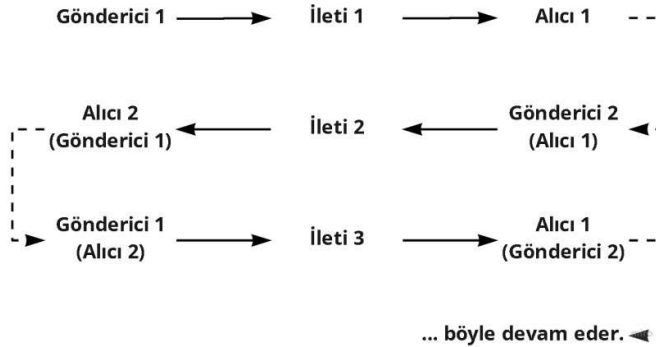
Mekânsal gösterimler kapalı-sınıf biçimbirimler hâlinde sözcük düzeyinde yer alır. Gösterimsel nominaller (ad, sıfat, zamir, zarf) hâl ekleri ve mekânsal edatlar gibi bağımlı biçimbirimlerle; gösterimsel fiiller ise bağımsız biçimbirimlerle sözdizim düzeyinde öbekler ve tümceler oluşturur. Mekânsal ilişkileri içeren tümceler bir araya gelip sözbirimleri (lexia) ve metni teşkil eder. Tümce ancak

bir sözbirim içinde gerçek değerini kazanır. En üst düzlemde edimsel bilgiyi (konuşucu/gönderici, dinleyici/alıcı, yer, zaman vb.) içeren bağlam yer almaktadır. Mekânsal gösterimler bu edimsel bilgilere göre anlam kazanır ve sözcükler hâlinde biçimlenir.

(39) Kayanın ucuna kadar **uzamış** yalım usul usul indi. Bir ara tam **orta** yerinden koptu, **uçtu gitti**, kavağın yarısı kopup gidince yalımlar **yayıldı**, kaynaşmağa başladı. (...) Ateşe bir tutam çalı, üstüne de üçer kenger... Birden, doludizgin, bir yalımdan at **fırladı** ocaktan, kocaman bir at... Üstünde kıvrılan, atın boynuna yatmış binicisi. “Ummahan bak. Bak, **kaçıyor!**” diye bir çığlık attı Hasan. Ummahan irkildi. “Of, ne de güzel...” Bir anda at ocaktan doludizgin süzüldü, **çıkıp gitti**. “**Gitti.**” dedi Hasan içini çekerek. “**Sıyrıldı gitti**. Göz açıp kapayınca kadar **uçtu da gitti**. Vay anasını, ne de güzel, ne de ucan bir attı, kız! Yelesi uçuyordu. Tam kuyruğundan **koptu gitti.**” (YDGB, 27).

Örnek (39)'da mekânsal sözbirimin bağlamı içinde anlam kazanan gösterimsel fiiller yer almaktadır. Ummahan ve Hasan'ın ısındıkları bir ocaktan çıkan alevlerin anlatıldığı bu sahnede “git-” fiili her seferinde farklı tarzda cereyan etmektedir. Sözcenin anlatma düzeyinde konuşucu hâkim anlatıcı; öyküleme düzeyinde **Hasan'dır**; ancak gösterimsel merkez her iki durumda da mekânsal kaynak görevindeki “ocak” a yansıtılmıştır. “Ocaktan fırlayan yalım” bilgisi kesilerek sözcü bütünlüğü göz ardı edilse anlam bozulur ve gösterimsel roller doğru belirlenemez.

Öykü düzeyindeki mekânsal sözbirimler gösterimsel açıdan ele alınırken aşağıdaki iletişim şemasına dikkat edilmelidir. Bu şema doğal konuşma ortamında gerçekleşen, geri beslemeli ve eş-zamanlı bir iletişimi gösterir.



Şekil 4: Genel İletişim Şeması (Erkman-Akerson, 2008: 39).

Örnek (40)'ta yer alan mekânsal sözcü genel iletişim bağlamındaki ilişkileri içermektedir. Burada Hasan iletişimi başlatan kişi yani gönderici₁'dir; Ummahan ise alıcı₁'dir ve cevap verdiği anda gönderici₂'ye dönüşecektir.

(40) **Hasan** (gönderici₁–alıcı₂) baktı ki **Ummahan** (gönderici₂–alıcı₁) **gidiyor**. Tek başına meşeliğe **girmekten, girip orada** bir zaman kalmaktan korkardı.

(Gönderici₁) “Haydi **gel**,” diye çağırırdı. “Haydi **gel**.”

(Gönderici₂) “**Gelmem, varırım** babama da bir bir anlatırım. Hepsini... Bir bir.”

Hasan kızdı: “**Git** cehennemine dibine. Babamın zaten canı sıkılıyor. Söylersen, seni **şu** elimdeki baltayla keserim. Anam avradım olsun keserim. Çabuk **gel!**”

(Gönderici₂) “**Gelmem.**”

(Gönderici₁) “Bak, karışmam. Yanına **gelirsem** .”

Ummahan: “Ormana gidince, ne yapacağımı söylersen **gelirim**.”

Hasan: “Gel **gel**, hadi **gel**, onu da söyleyim,” dedi (YDGB, 12).

İletişim bağlamındaki gönderici ve alıcı rollerinin konuşucuya göre sırayla değişmesine rağmen “gel-” gösterimsel fiilin hedefi değişmemektedir. Hasan da konuşsa Ummahan da konuşsa gösterimsel merkez odak noktasındaki Hasan’dır.

3. Sonuç ve öneriler

Dili üreten özne rolündeki insan duyu, duygu, algı ve bilgisinden hareketle ve çoğu zaman merkeze kendi “ben”ini, “şimdi”sini ve “burada”sını koyarak dünyayı düzene ve sıraya sokar. Konuşucunun bir ayağı kavramsal alandayken diğer ayağı duyusal alandadır. Gösterimler, dilsel bağlam ile dil-dışı bağlam arasındaki bu kesişme bölgesinde yer alır ve eşik olmanın izlerini taşır.

Yaşamdan/dil-dışı bağlamdan gelen edimsel bilgi, dilin biçimbilim, sözdizim ve anlambilim düzlemlerini kapsar ve etkiler. Konuşma olayının iki ana unsuru olan gönderici rolündeki konuşucu ve alıcı rolündeki dinleyicinin iletişime geçtiği mekân-zamansal ortamdan ve mesajdan oluşan edimbilimsel bağlam, dilsel düzeye gösterimler üzerinden geçer.

Dilbilimsel bir kavram olan gösterim sadece konuşucunun kimliğine ve o andaki yerine bağlı mesajları taşıyaydı, basit bir sinyalleşmeyi ifade eden felsefi bir kavram olan dizinsellikten ayrılmazdı. Gösterimlerin asıl önemi konuşma olayını başka bağlamlara yani kişi, statü, yer ve zamanlar bütününe taşıyabilmesindedir. Gösterimsel merkezin yansıtılmasıyla içinde bulunduğu anın ve yerin kısılcından kurtulan insan, sistematik diline geniş imkânlar kazandırabilmiştir.

Yaşar Kemal’in *Yer Demir Gök Bakır* romanında yer alan mekânsal gösterimler üzerine yapılan bu çalışmada, “konuşmacıya yakın/uzak mesafe” ikili anlamsal dizisini işaretleyen gösterimsel zamir (bu, şu, o; bura, şura, ora), sıfat (yakın, uzak, öteki), zarf, ad ve ünlemler tespit edilmiştir. Bunlar genelde hâl ekleri, iyelik ekleri ve son-edatlarla öbekleşerek varlıkların gösterime dayalı mekânsal ilişkilerini kodlamıştır.

Mekânsal gösterimler “ön, arka, sağ, sol vb.” açısız adlardan farklı olarak belli bir açı veya yöne değil; merkezdeki (bu yerdeki, buradaki, berideki) konuşucudan çevreye (o yere, oraya, öteye) yayılan mesafelerdeki bölgelere işaret eder. Mekânsal gösterimler mekânsal ilişkide “zemin” olabilir. Statik mekânsal ilişkide bunlara eklenen +DA biçimbirimi “konum”; dinamik ilişkide eklenen +DAn biçimbirimi “kaynak” ve +A biçimbirimi “hedef” bilgisini dilbilgiselleştirir. Gösterimsel fiiller (gel/git-vb.) çevreden gösterimsel merkeze veya merkezden çevreye yönelen hareketin hedef/kaynak bilgisini taşır.

Bu çalışmada örneklemin kurmaca nitelikte olması, metni iç içe geçmiş iki ayrı edimbilimsel düzeye ayırıp inceleme gerekliliğini doğurmuştur. “Anlatma” düzeyinde gönderici/konuşucu, hâkim bakış açılı anlatıcı iken “öyküleme” düzeyinde kahramanlar konuşur. Bu iki düzeyde cereyan eden mekânsal ifadelerin oranı birbirine çok yakındır.

Mekânsal gösterim merkezi hâkim anlatıcı tarafından büyük oranda kahramanlara yansıtılmıştır. Anlatıcı, mekânsal ilişkileri gösterim aracılığıyla ifade ederken başkahramanları (Hasan, Taşbaş, Muhtar Sefer) odak noktasına almış; nesnelere onlara göre konumlandırmıştır.

Mekânsal gösterim kategorisi metin içi ve metin dışı bağlama göre referansları değişebilen dilbilgisel bir kategoridir. *Dağın Öte Yüzü*'ndeki "öte" sözceleyen öznenin konumuna göre değişebilir. "Bura"nın aslında "nere" olduğuna o anda konuşanın nerede olduğu edimsel bilgisiyle ulaşılabilir.

Edimsel bilgi yalnızca sözcük, öbek ya da tümcelerden gelmez; daha yoğun ve doğru şekilde sözbirimlerden çıkarılır. Bu sebeple mekânsal gösterim üzerine yapılacak dilbilimsel çalışmalarda iletişim ortamının edimbilimsel bağlamına dikkat edilmelidir. Başka araştırmalarda, farklı türde metinler üzerinden mekânsal gösterim konusu ele alınabilir ve art-zamanlı yaklaşımlarla incelenebilir. Gösterimin diğer türleri (kişi, zaman, söylem, toplum gösterimi) üzerine teorik veya uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and grammar*. Cambridge University Press.
- Aslan Demir, S. (2013). Türkçede anafirik zaman ifadeleri. *Turkish Studies*, 8(9), 1099-1109. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5213>
- Aşkın Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. Say.
- Atak, A.&Günay, D. (2012). Uzamda yerleştirme yaparken varlıklar arasındaki temellerinin Türkçe açısından incelemesi. *Studia Uralo-Altaica*, 49, 71-79.
- Bağçevan, İ.& Güven, M. (2021). Yaşar Kemal'in Ölmez Otu romanında mekânsal referans çerçeveleri. *Turkish Studies-Language*, 16(4), 2217-2238. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52191>
- Benzer, A. (2012). *Türkçede zaman, görünüş ve kiplik*. Kabalıcı.
- Berti, A., Smania, N. & Allport, A. (2001). Coding of Far and Near Space in Neglect Patients, *NeuroImage*, 14, 98-102.
- Bussmann, H. (2006). Deixis. *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.
- Cairns, B. (1991). Spatial deixis - the use of spatial co-ordinates in spoken language. *Lund University, Dept. of Linguistics Working Papers*, 38, 19-28.
- Cassirer, E. (2015). *Sembolik formlar felsefesi-I dil* (Çev.: Milay Köktürk). Hece.
- Coventry, K. R., Valdés, B., Castillo, A. & Guijarro-Fuentes, P. (2008). Language within your reach: Near-far perceptual space and spatial demonstratives, *Cognition*, 108, 889-895.
- Cruse, A. (2006). *A glossary of semantics and pragmatics*. Edinburg University Press.
- Crystal, D. (1998). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishers.
- Çokal Karadaş (2010). The pronominal bu-şu and this-that: rhetorical structure theory. *Dilbilim Araştırmaları*, 2010/1, 15-32.
- Danziger, E. (2010). Deixis, gesture, and cognition in spatial frame of reference typology. *Studies in Languages*, 34: 1, 167-185.
- Demirci, K. (2014). *Zamirler - dilbilimsel bir yaklaşım*. (2. baskı). Akçağ.
- Demirci, K. (2020). *Toplumsal dilbilim*. Paradigma Akademi.
- Erkman-Akerson, F. (2008). *Dile genel bir bakış*. Multilingual.
- Evans, V. (2007). *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburg University Press.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. (2019). *Dilbilim sözlüğü*. (3. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jackendoff, R. (1996). The architecture of the linguistic-spatial interface. In Bloom, P., Peterson, M., Garrett, M. & Nadel, L. (Eds.), *Language and Space* (pp.1-30). The MIT Press.
- Kemal, Y. (1969). *Yer demir gök bakır*. (3. baskı). Ant Yayınları.

- Kemal, Y. (2015). *Dağın öte yüzü*. Yapı Kredi Yayınları.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2006). *Dilbilime Giriş*. Seçkin.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition: explorations in cognitive diversity*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2006). Deixis. In Horn, L. R. & Ward, G. (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 97-121). Blackwell Publishing.
- Lyons (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Merriam-Webster. (n.d.). Deixis. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved March 28, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/deixis>
- Moran, B. (2016). *Türk romanına eleştirel bir bakış 2*. İletişim Yayınları.
- Nunberg, G. (1993). Indexicality and deixis. *Linguistics and Philosophy*, 16, 1-43.
- Peterson, M., Nadel, L., Bloom, P. & Garrett, M. (1996). Space and language. In Bloom, P., Peterson, M., Garrett, M. & Nadel, L. (Eds.), *Language and Space* (pp.553-577). The MIT Press.
- Pinker, S. (2020). *Dil içgüdücü – zihin dili nasıl meydana getirir* (Çev.: Feray İlgün). Bilge Kültür Sanat.
- Robert, S. (2006). Deictic space in Wolof. In Hickmann, M., Robert, S. (Eds.), *Space in Languages, Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 155-174). John Benjamins Publishing Company.
- Skilton, A. E. (2019). *Spatial and non-spatial deixis in Cushillococha Ticuna*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of California, Berkeley.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2020a). *Edimbilimine giriş kavram-kuram-uygulama*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2020b). Edimbilim. In Boz, E. (Ed.), *Dilbilim – teorik ve uygulamalı alanlar* (pp.55-88). Gazi Kitabevi.
- Vaysi, E. & Salehnejad, L. (2016). Spatial and temporal deixis in English and Persian. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3/1, 1405-1416.
- Williams, N. (2020). Deixis; Deixis and Indexicals. John Wiley & Sons, Inc.
- Zlatev, J. (2007). Spatial semantics. In Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 319-350). Oxford University Press.

10. “*Geldi Bir Devre-i Matem Şiire*”: Ölümü üzerine yazılanlar çerçevesinde Muallim Nâci biyografisini yeniden düşünmek

Mesut KOÇAK¹

APA: Koçak, M. (2022). “*Geldi Bir Devre-i Matem Şiire*”: Ölümü üzerine yazılanlar çerçevesinde Muallim Nâci biyografisini yeniden düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 144-155. DOI: 10.29000/rumelide.1132528.

Öz

Bu çalışma, Muallim Nâci'nin biyografisini, ölümü üzerine yazılan yazılar çerçevesinde yeniden inceleme fırsatına odaklanmaktadır. Ayrıca modern bir tür olarak biyografi yazmanın sorunlarını, özellikle Türk edebiyatı tarihlerinin Muallim Naci'yi tanımlama biçimleriyle ilgili olarak tartışmaktadır. Muallim Nâci'nin belli başlı edebiyat tarihlerinde "tek ve değişmez" bir konu olarak nasıl dondurulduğunu ve lineer bir çizgide tarihselleştirildiğini örneklerle sunmaktadır. Özelde Nâci'yi, genelde tüm Türk edebiyat tarihini modernist bir tavırla ve Avrupa merkezli bir yaklaşımla sunmanın nasıl kısır bir kanonik döngüye dönüştüğünü vurgulamaktadır. Şinasi ve Namık Kemal ile başlayan ve Recâizade Mahmud Ekrem ile devam eden Türk edebiyatının modernleşmesinin yarattığı tek sesliliğe eklenen Türk edebiyatı tarihi yazımının Nâci'yi değersizleştirmesini ve ötekileştirmesini örneklerle incelemektedir. Çalışma, söz konusu kanonik tutumu ve yerleşik algıyı aşmanın bir yolu olarak çok sesli bir biyografik okuma önermektedir. Bu bağlamda, Mikhail Bakhtin'in romanların değerini ortaya çıkarmak için önerdiği "çok seslilik" kavramının biyografi yazımında sunacağı olanaklara dikkat çekmektedir. Tek sesli, değişmez ve lineer bireysel anlatıyı aşmanın ve gerçek nesnellığe ulaşmanın özneyi farklı ilişkiler ağının bir parçası olarak görmekle ve onu hayatın çoksesliliğine paralel bir anlatı ile metinleştirmekle mümkün olduğunu iddia etmektedir. Bu amaçla Muallim Nâci'nin ölümü üzerine farklı yazar ve şairler tarafından yazılmış metinlerde ve çeşitli haber, makale ve şiirlerde üretilen söylemleri analiz etmektedir. Dolayısıyla farklı bakış açıları ve ilişkiler ile çeşitli görme biçimlerinin oluşturduğu çoksesliliğin, yerleşik imajın dışında nasıl bir Nâci imajı oluşturduğunu göstermeye çalışmaktadır. Sonuç olarak, modern ve hümanist bireysellik anlayışının değişmeyen, monoton, lineer bir birey anlayışını öngörmesine karşı insanı kendi gerçekliği içinde tanımanın daha önemli olduğunu ve bu eksikliğin modern biyografilerin en sorunlu yönü olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Muallim Nâci, çokseslilik, biyografi, Türk edebiyatı tarihi, kanon

“*Geldi Bir Devre-i Matem Şiire*”: Reconsidering the biography of Muallim Naci within the framework of the articles written on his death

Abstract

This study focuses on the opportunity to re-examine Muallim Nâci's biography within the framework of the writings on his death. It also discusses the problems of biography writing as a modern genre, especially in relation to the way in which the histories of Turkish literature define Muallim Naci. The article presents with examples how Muallim Nâci was frozen as a "single and unchangeable" subject in major literary histories and historicized in a linear line. It emphasizes how presenting Nâci in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), mesut.kocak@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6802-1762 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132528]

particular, and the entire history of Turkish literature in general, with a modernist and Eurocentric approach turns into a vicious canonical cycle. The study examines the devaluation and marginalization of Nâci by the historiography of Turkish literature, which has been added to the monophony created by the modernization of Turkish literature, which started with Şinasi and Namık Kemal and continued with Recâzade Mahmud Ekrem. The study proposes a polyphonic biographical reading as a way of transcending this canonical attitude and established perception. In this context, It draws attention to the possibilities that the concept of "polyphony" proposed by Mikhail Bakhtin to reveal the value of the novels will offer in biography writing. The article claims that it is possible to overcome the monophonic, unchanging and linear individual narrative and achieve real objectivity by seeing the subject as a part of the network of different relations and texting it with a narrative parallel to the polyphony of life. For this purpose, it analyzes the discourses produced in the texts written by different authors and poets and in various news, articles and poems on the death of Muallim Nâci. Therefore, it tries to show how the polyphony formed by different perspectives and relationships and various ways of seeing creates a Nâci image apart from the established image. As a result, the study emphasizes that it is more important to know people in their own reality, and that this deficiency is the most problematic aspect of modern biographies, instead of the modern and humanist understanding of individuality predicting an unchanging, monotonous and linear understanding of individual.

Keywords: Muallim Naci, polyphony, biography, history of Turkish literature, canon

Giriş

Seneca'nın meşhur “Ölüm her şeyi eşitler” sözünün dolaylı anlamı hayatın eşitsizliklerle dolu olduğudur. Seneca, “modern hümanist bireylik anlayışı”na şahitlik etseydi yine de ölümün her şeyi eşit kıldığını söyler miydi acaba? Zira, modern bir tür olan biyografi, söz konusu bireylik anlayışının “tekil ve değişmez” kimlik tasavvurunu (Kırmızı, 2013, s.15) hayatla sınırlı bırakmayarak ölüm sonrasında da sürmesine neden oluyor. “Tekil ve değişmez” kimlik dini, ilmi, siyasi otoriteler aracılığı ile tesis edilmeye çalışılıyor. Bireyin hayatı, biyografin nesnesi olarak doğumundan ölümüne doğru uzanan lineer bir çizgide hem tarihselleştiriliyor hem de sabit ve değişmez kılınıyor.

Edebiyat söz konusu olduğunda ise devreye kanon giriyor. (Bkz.: Anar, 2013) Kanonu ise eleştirmenlerden yaynevlerine, akademiden edebiyat tarihlerine kadar geniş bir yelpazedeki otoriteler üzerinden okumak mümkün. Edebiyat kanonunu belirleyen bu otoritelerden bilhassa edebiyat tarihçisi ve biyograf (ki, bunların çoğu akademisyen ya da araştırmacıdır) yazarı dondurarak onu lineer bir tarih çizgisi içinde, başlangıcı ve sonu belli bir dizgede üretip sabitliyor. Bu sabitlenmiş özne, ölüm sonrasına taşmak suretiyle bireyin kimliğiyle bütünleşik hâle gelebiliyor. Hâlbuki “birey birbirleriyle çatışabilen öğelerden oluşan zengin bir kültürel kaynak çeşitliliği içinden benliğini inşa ediyor” (Kırmızı, 2013, s. 13) ve bu benlik çok yönlü, karmaşık, lineer olmayan bir nitelik taşıyor. Farklı ilişkiler ağının belirleyiciliğinin de etkili olduğu bireyin, “farklı çoğul öznelerin parçası olabil[eceği]” (Førland, 2008, 20) unutulmaması gereken bir gerçeklik olarak ortada duruyor. Dolayısıyla biyolojik ve toplumsal bir varlık olması hasebiyle değişim hâlinde olan bireyin kimliği hem zamanla birlikte hem de bakılan yere/yöne göre değişebilecek bir nitelik taşıyor. Hâl böyle olunca özellikle toplumun gözü önünde olan yahut tarihe / kültüre mâl olmuş şahsiyetlerin hayatlarının bu gerçekliğe uygun şekilde irdelenmesi, biyografilerine bu gözle bakılması çok daha fazla önem arz ediyor. Hele hele hayatları tarihsel ve toplumsal kriz anlarına, büyük değişim ve dönüşüm zamanlarına tekabül etmiş şahsiyetlerin biyografilerini değişik cephelerden yeni yaklaşımlarla ele almak neredeyse zorunlu hâle geliyor. Aksi

hâlde, kendi tarihsel gerçekliğiyle örtüşmeyen, bireysel ilişkilerinden ve bu ilişkilerin etkilerinden azade, devrinin ruhundan soyutlanmış, tek sesli ve tek boyutlu bir "yapay insan" profiliyle karşı karşıya kalmak kaçınılmaz bir hâl alıyor. Hayatın çok sesliliği ve çok yönlülüğünü iskalayan, insan ruhunun ve biyolojisinin değişkenliğini daima hesaba katıp sosyal hayatın karmaşık ilişkilerinin insan üzerindeki etkilerini yöntemin parçası hâline getirmiş biyografilerin tarihsel gerçekliği içindeki insanı yakalayabilme olasılığı daha fazla görülüyor. Bu bağlamda biyografisi yazılacak insanla ilgili özel bir an'a odaklanmak ve farklı insanların görüşleri, farklı metinlerdeki görme biçimleri ve bunların ürettiği metinsel gerçeklik üzerinden o insana bakmak "çoksesli (polifonik)"² bir biyografi ortaya çıkarabilir. Bu çalışma, Tanzimat sonrası Türk edebiyatının en renkli simalarından biri olan Muallim Nâci'ye ölümü üzerine yazılan yazılar, yapılan haberler, düşülen tarihler ve kaleme alınan mersiyeler üzerinden, farklı metin türleri ve görme biçimlerinin çoksesliliği ile bakmayı ve onun biyografisini söz konusu metinler üzerinden okumayı amaçlıyor. Böylece Muallim Nâci'nin hayatının lineer, tekil, değişmez bir biyografik anlatıya direnen, dondurulmuş metinselliğe tarihsel gerçekliği ile karşı koyan bir nitelik taşıdığını göstermeyi amaçlıyor. Ayrıca İbnülemin Mahmud Kemal'in (İnal, 2000, 1433) "Aleyhinde, lehinde pek çok söz söylenen, haklı ve haksız tenkid edilen, tarafgirâne medh, yahud garazkârane kadh olunan" şair ve yazarların en ileri gelenlerinden biri olduğuna dikkat çektiği Nâci'nin "farklı çoğul öznelere parçası olma" yönüne odaklanacak çalışma bilhassa Türk edebiyatı tarihlerindeki Muallim Nâci anlatılarını tartışmaya açmayı hedefliyor.

Türk edebiyatı tarihlerinde Muallim Nâci'nin alımlanışı

Muallim Nâci, kısa sayılabilecek hayatına rağmen Türk edebiyatı üzerinde derin izler bırakmış şahsiyetlerdendir. Bilhassa Ahmet Midhat Efendi'nin damadı olduktan ve *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin kısm-ı edebîsinin sorumluluğunu üstlendikten sonra genç şairlerin şiirlerini geliştirmek için seçtiği usûl, hakkındaki olumlu yahut olumsuz kanaatlere de zemin hazırlar. Klasik şiire açtığı alan, gelenekle irtibatı kesmeden yeni bir şiir kurma tavrı ile Recâizâde Mahmud Ekrem'le aralarına giren soğukluk Nâci'nin önce *Tercümân-ı Hakikat* kariyerini bitirir. Genç yaşında bir hayli "selis" şiirler yazan ve etrafında birçok genci toplayan bu yetenekli şairin bütün bir edebî kariyerini belirleyen şey ise Recâizâde Mahmud Ekrem'le girdiği kalem kavgaları olur. Şiirleri, dile vukûfiyeti, tercüme kabiliyeti, yenilikçiliği ile birkaç gömlek üstün olduğu "Üstad Ekrem"le girdiği kalem kavgaları sebebiyle üzerine bir "eski taraftarlığı" etiketi yapıştırılır. Bu etiket, Şinasi-Namık Kemal çizgisinde gelişen ve Recâizâde Mahmud Ekrem ile devam eden yeni edebiyat kanonunun dışına itilmek anlamına da gelir. Devrin edebiyat kamusunda -bilhassa *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin edebiyat kısmını yönettiği yıllarda- hızla yükselen şöhreti ve yayılan etkisi ile kendine mahsus bir yer edinen Muallim Nâci, "Üstad Ekrem"den fazla olan yeteneğinin ve onu aşmaya başlayan şöhretinin bedelini "eski taraftarlığı" yaftası ile kanonun dışına itilerek öder. "Üstad Ekrem"in Nâci'ye olan öfkesi -ki bu öfkenin kaynağı kuvvetle muhtemel Nâci'nin yükselen şöhreti ve etkisi karşısındaki kıskançlıktır- öyle büyüktür ki ölümünden sonra bir dükkân camında gördüğü resmine bakıp "zavallı Nâci" diye üzülen Abdülhak Hamid'e "Niçin zavallı diyorsun? O daima zavallı idi" diyecektir. Recâizâde'nin bu öfke dolu tavrı basit bir kırgınlık olmanın ötesinde, kanonik bir ötekileştirmenin göstergelerinden biridir ve sonraki yıllarda yazılan

2 Orkestralama: Bakhtin'in müzik terminolojisinden ödünç aldığı en ünlü terim "polifonik" romandır, ama bunu başarma aracı orkestralama değildir. Müzik ["roman bir dönemin yaşamının ansiklopedisidir" tanımında içerildiği şekliyle] görme edimin den [Bakhtin'in "roman dönemin tüm toplumsal seslerinin azami ölçüde eksiksiz kayıdır" diyerek yaptığı yeniden tanımlamayla] *işitme edimine* geçme metaforu- dur. Bakhtin'e göre bu çok önemli bir değişikliktir. Sözel/isitsel sanatlarda bir iletişim edimine tekil kazandıran, bu edimin "armonik sesleri"dir. Bir müzik parça sınıfı partiyonu olarak kavranan roman içerisinde, tek bir "yatay" mesaj [melodi] birçok şekilde dikey olarak armonileştirilebilir ve kendi sabit ses perdelerine sahip olan bu partiyonların her biri de, notaların farklı enstrümanlar arasında dağıtılmasıyla başkalaştırılabilir. Orkestralamanın olanakları, metnin herhangi bir parçasına [segment] neredeyse sonsuz bir değişkenlik kazandırır" (Bakhtin, 2001, 38).

edebiyat tarihlerinin birçoğunda da Nâci'ye karşı bu ötekileştirme sürdürülür. Edebiyat tarihlerinde Recâizâde Mahmud Ekrem ve Abdülhak Hamid'in anlatıldığı bölümlerde kullanılan kelime ve sıfatlarla Muallim Nâci'nin anlatıldığı bölümlerde kullanılan kelime ve sıfatların analizi dahi edebiyat kanonunun nasıl yerleşik bir müessese meydana getirdiğini göstermeye yetecektir.

İsmail Habib Sevük, (1944, 81) *Tanzimat ʻtan Beri Edebiyat Tarihi I* adlı kitabında Muallim Nâci'yi eski ve maziye merbut olmakla, yeni edebiyatın Ekrem ve Hamid gibi büyük şöhretlerine savaş açmakla, eski zevke sadık bir maziperest olmakla, Kemal-Hamid mektebi ile Servet-i Fünûn arasında bir fasıla olmakla suçlar. Üstelik Namık Kemal ve Abdülhak Hamid'in yurtdışında olduğu bir dönemde bütün meydanın Nâci'ye kaldığını, çok hassas, çok derin, çok muhayyileli bir şair olmadığı için de basit ve anlaşılır şiirler yazıp âme tarafından daha kolay anlaşılıp şöhret bulduğunu yazar. İsmail Habib, Nâci'ye dair değerlendirmelerinde kelimenin tam anlamıyla insafsızdır. Recâizâde'nin şiirlerine nazaran ve ondan çok daha önce yeniliğe açılan şiirleri mündemiç *Ateşpâre*'sini bile alaylı bir dille eski edebiyat numunelerinden daha mübalağalı olarak tenkit eder. Hâlbuki yeniliğin öncülerinden ve “üstad” olarak görülüp yüceltilen Recâizâde'nin o güne kadar yazdığı kitapların hiçbiri yenilik bakımından Muallim Nâci'nin *Ateşpâre*'sinin yanına yaklaşamaz.³ İsmail Hakkı Bey de (İnal, 2000, 1435) daha 1895 yılında “İtiraf etmelidir ki bugünkü şairlerimiz miyanında bir iki tanesi istisna edilecek olursa merhum derecesinde iktidar-ı edibâneyi hâiz bir şâir daha gösterilemez. [...] En güzel, en metin eş'arı *Ateşpâre*'sindedir” sözleriyle Nâci'nin devri içindeki yerini teslim eder. Dolayısıyla İsmail Habib'in edebiyat tarihinde Muallim Nâci'ye bakışı insafsız olduğu kadar da kanoniktir. Üstelik Sevük'ün tarihinde Nâci'ye bakışıyla Abdülhak Hamid ve Recâizâde Mahmud Ekrem'e bakışı birlikte değerlendirildiğinde bu kanonik tutum çok daha belirgin hâle gelir.

Türk edebiyatı tarihlerinde Sevük sonrasında da Muallim Nâci giderek kemikleşen bir eskinin taraftarı olma, sanatkâr ol(a)mama, devrinin gerisinde kalmış olma gibi suçlamalarla anlatılır. Bu bağlamda Ahmet Hamdi Tanpınar'ın (Tanpınar, 2009, 529) edebiyat tarihinde Nâci'ye ayırdığı yer ve ona dair üslubu müstakil bir başka değerlendirmeyi bekler. Tanpınar, Muallim Nâci'den bahsederken onun dili ve vezni (aruzu) bir alet gibi kullandığını; bu bakımdan bir sanatkârdan ziyade bir zanaatkâra yakın göründüğünü ve bu sebeple devrinin birçok hususiyetlerinin ötesinde kaldığını belirtir.

Tanpınar'ın (Tanpınar, 2009, 530) bir hayli öznel ve açıkça tarafgir tutumuna tezyif de eşlik eder yer yer. Nâci'nin gecikmişliğine ve yetişmesindeki eksikliklere bilhassa vurgu yapar ve onu “megaloman” ve “taşralı” olarak niteler. Tanpınar, (Tanpınar, 2009, 530-531) şairliğini beğenmemesine ve yetersiz görmesine karşın Recâizâde Mahmud Ekrem'e gösterdiği müsamahakâr ve anlayışlı tavrı Nâci'ye göstermemesi bir yana neredeyse alkolik demeye yaklaşan ifadelerle Nâci'yi muvazenesiz bir “hypersensible” olarak tanıtmaya ise Recâizâde ile başlayan kanonik tavrın zamanla nasıl yerleşik hâle geldiğinin başka bir örneğidir. Üstelik Tanpınar'ın görüşleri Recâizâde'den de İsmail Habib'den de daha etkilidir ve Muallim Nâci'nin dondurulmasında ve biyografisinin “tekil ve değişmez” bir nitelik kazanmasında çok daha etkilidir. Nâci ölümünün üzerinden geçen yarım asırlık süreden sonra “Şinasi'nin çizdiği millî uyanış hudutlarını[n] ger[il]miş, hayatın her tarafına tesire başlamış” (Tanpınar, 2009, 532) olduğu bir çağda *Tercümân-ı Hakikat*'i “eskinin ocağı” yapmak suretiyle (Tanpınar, 2009, 534) bu yeniliğin karşısında bir şahsiyete dönüştürülmüştür Tanpınar'ın edebiyat tarihinde.

³ M. Kayahan Özgül *Ateşpâre* yayımlanana kadar Recâizâde Mahmud Ekrem'in yayımladığı şiir kitaplarını değerlendirir ve şu sonuca varır: “Ekrem Bey'in buraya kadar anılan şiir kitaplarının hiçbiri yenilik ve orijinallik bakımından Nâci'nin *Ateş-pâresinin* yanına yaklaşamaz” (Özgül, 2016, s. 33).

Muallim Nâci'yi İsmail Habib Sevük'e ve Ahmet Hamdi Tanpınar'a nazaran daha itidalli alımlayan edebiyat tarihlerinde dahi yukarıda söz konusu edilen dondurulmuş ve lineer biyografik anlatının etkileri görülür. Sevük ve Tanpınar da dâhil olmak üzere neredeyse bütün edebiyat tarihlerinde Recâizâde'nin eski tarzda yazdığı şiirlere vurgu yapılmazken ve bunlar üzerinde durulmazken Muallim Nâci'nin bu tarz şiirleri bilhassa vurgulanır. Recâizâde biyografilerinin aksine Nâci'de görülmeyen yahut ön plana çıkarılmayan nokta ise onun yenilik vadisinde yazdığı şiirlerdir. Bu bağlamda müstakil bir araştırmanın konusu olabilecek bir diğer husus ise şairin kamusal, tarihsel ve estetik değerinin Avrupa merkezci bir anlayışla ölçülmesidir. Örneğin Kenan Akyüz, "Tanzimat devrinde, daha çok eski şiirin temsilcisi olarak ün salmasına rağmen Batılı tarzda da başarılı örnekler vermiş olan tek şahsiyet" in (Akyüz, 54) Muallim Nâci olduğunu söylerken başarıyı Batılı tarza bağlar. Akyüz de geriye doğru Tanpınar ve Sevük'ün görme biçimini sürdürür. Akyüz, Nâci'nin aydın bir aileye mensup olmamasını, yetişme ve gelişme çağında İstanbul'un aydın çevresinden uzak kalmasını tıpkı Tanpınar gibi büyük bir eksiklik olarak görür. Ayrıca *yeni edebî akımlardan* zamanında haberdar olmaması, Fransızca'yı geç öğrenmesi ve Batı edebiyatı ile erken temasa geçememesi gibi sebepler de Nâci'nin eskide kalmasının gerekçeleri olarak dile getirilir. Buraya kadar kendini gösteren seçkin tavrın alt metnindeki Avrupa merkezci bakış açısı ile giderek belirginleşir: Ona göre Nâci Fransız edebiyatını tanıdıktan sonra Batı edebiyatının da değerini anlamış, bu *gecikmişlikle* tam bir *dönüş yapmanın imkansızlığı* içinde ortalama bir yol tutturmuş ve edebiyatta *kısmi bir modernleşme* yolunu seçmiştir.⁴ (Akyüz, 1995, 55) İfadelere dikkat edilirse yeni-eski diyalektiğinin birinci ucuna Avrupa edebiyatları ve bu edebiyatın sınırları içindeki akımlar, diğer ucuna geleneksel edebiyat (Divan edebiyatı) ve buna bağla estetik oturtuluyor ve değer ilkinde atfediliyor. Hâlbuki yeni araştırmalar göstermektedir ki Nâci, Şinasi'den başlamak üzere edebiyat ve bürokrasi ricalinin Doğu ile Batı'yı birleştirme fikrini kendi nesli içinde en iyi anlayanlardan ve uygulamaya koyanlardan biri olmuştur.⁵ Üstelik Şinasi'den başlayarak bütün bir yeni edebiyat kamusunun birincil sorunu olan Türkçenin bir yazı dili hâline gelmesi, konuşma dili ile yazı dili arasındaki mesafenin kapanması meselesinde de belki ilk defa teori ve pratik birleşimini Nâci'de görürüz. Tek başına bu büyük mesele dahi onu "eski taraftarı", "gecikmiş", "taşralı" olmaktan yeniliğin en büyük mümessillerinden yapmaya yetecekken görmezden gelinir yahut üstün körü geçilir. Ali Canib'in "Recâizâde Ekrem Bey'in meselâ La Fontaine'den yaptığı sâkin ve rakik tercümelemlerle Nâci'nin Hügo'dan, Sully Prudhomme'dan ıktibas ederek yazdığı şiirler arasında mukayese bile yapmak kabil değildir. O kadar fevkalâdedir" (Yöntem, 1944, 19) tespiti bile tek başına onun hem kendi diline hem de Fransızcaya hakimiyeti bakımından çağdaşlarından ne derece önde olduğunu göstermeye yeter.

Muallim Nâci hakkında bilhassa 1970 ve sonrası yapılan müstakil doktora çalışmaları ve monografik incelemeler onun hakkındaki ezberlenmiş kanaatleri giderek daha itidalli bir söylem hâline getirir. Buna rağmen "eski taraftarlığı", "içkiye düşkünlüğü", "eski şekil ve mazmunlar arasında kalmak" gibi kalıp ifadeler tekrarlanmaya devam eder. Zaten söz konusu itidalli söylem de edebiyat tarihlerine Tanpınar'ın (Tanpınar, 2009, 544) bütün alçaltıcı ifadelerinin yanında "mutlak eski taraftarlığımı masal" olarak görme hoşgörüsü ile eksikliğini dil üzerindeki ısrarlı çalışmalarıyla telif etme yönüyle ilerler. Örneğin İnci Engin'in Muallim Nâci'yi "Yeni Şiire Tepki" başlığı altında ele alır ve "Recâizâde ve Hâmid ile aynı nesilden olan Naci, onların temsil ettiği romantik ve yeni akımın karşısında gerçekçiliği ve eskiyi savunur." cümlesiyle öteden beri dondurulmuş, tekil ve değişmez kılınmış Nâci imgesini tekrarlar. Engin'in "esnaf çocuğu", "eksik eğitim görmüş", "içkiye düşkün", "Batı ile geç karşılaşmış", "dağmık" vb. tanım ve değerlendirmeleri arasında diğer bütün olumlu nitelikleri kaybolur.⁶ Hâlbuki kaynakları

4 Vurgular bana ait.

5 Hâlbuki, şairin 'tarik-ı revîş-i tâze'yi seçmeyişi 'vâdi-i kadim'i seçtiği gibi asılsız bir çıkarımla değerlendirilir" (Özgül, 2016, 36)

6 İnci Engin'in "Batı ile geç karşılaşmış" olmasını dipnotta Abdülhak Hâmid'in hatıralarındaki ifadeleri üzerinden dile getirir. "Şâir-i âzam"ın tespitlerinin doğru kabul edilmesi ve tartışmaya açılmaması, Hamid-Ekrem ikilisinin görüşlerinin

arasında yer alan ve Nâci üzerine ilk derli toplu ve ciddi çalışmalardan biri olan Celal Tarakçı'nın çalışması son derece yol gösterici ve objektiftir Nâci hakkında: "İfrat" ve "tefrit"ten kaçınıp kendi geçmişiyse barışık şekilde bir "itidal" yolu tutmaktır Tarakçı'ya göre Nâci'nin gittiği yol.⁷

Mezkûr edebiyat tarihleri içinde -tam bir edebiyat tarihi niteliği taşımamakla birlikte- dondurulmuş tekil ve değişmez Muallim Nâci değerlendirmesi dışına çıkan önemli isimlerden biri Orhan Okay'dır. Nâci hakkında alçaltıcı ve ötekileştirici ifadeler kullanmayan, objektif yaklaşımı ve akademik duyarlılığı koruyan Okay, kanonun sınırlarını bir hayli zorlar. "Naci'nin eskiyi, Ekrem'in yeniye temsil ettiği şeklinde sathî ve kategorik bir değer yargısı"nın tenkit ederek Nâci'nin "form bakımından geleneğe bağlı şiirlerinde bile duyguların yeni ifade tarzlarını aradığı"nı, "şekil olarak da Fransız nazmını andıran, hatta daha da orijinal şiir denemelerine giriş"tiğini dile getirerek onun "birçok şiirinde Ekrem'den daha güçlü bir şair olduğu muhakkaktır" (Okay, 2015, 138) der. Buna rağmen Nâci'nin şiirinin eski mazmunlar arasında kalmış bir şiir olduğunu söylemekten kendini alamaz.⁸ Hâlbuki yukarıda da ifade ettiğim gibi *Ateşpâre*'ye gelinceye kadar Recâizâde Mahmud Ekrem'in şiirleri orijinallik ve yenilik bakımından onun şiirlerinden çok daha fazla klasik şiirin dünyası içindedir. Görülüyor ki, Ekrem-Hâmid ikilisinden başlamak üzere büyük oranda modernist olan yerleşik edebiyat kamusunun dondurup sabitlediği Muallim Nâci imajı, müstakil çalışmalar arttıkça kırılmaya başlıyor. Onun kayınpederi Ahmet Midhat'la asıl kader ortaklığı bu olsa gerek.⁹ Müstakil çalışmalarla ortaya çıkan atonal çokseslilik Nâci'yi farklı çoğul öznelerin parçası ve kültürel kaynak çeşitliliği içinden görmeyi de beraberinde getiriyor.¹⁰

Ölümü üzerine yazılanlar çerçevesinde Muallim Nâci biyografisini yeniden düşünmek

Çokseslilik zamana yayılarak meydana gelebileceği gibi belli bir zaman ve mekânda da ortaya çıkabilir. İnsanın varoluş serüveninin doğumdan sonra belki de en önemli hadisesi ölümdür. Kültürü meydana getiren normatif değerler manzumesi içerisinde ölüm de kendi anlam dünyasını oluşturur. Doğuma, erginliğe, başarıya, evliliğe, aileye vs. yüklenen anlamlar gibi ölüme de anlamlar yüklenir ve onun ortaya çıktığı zaman ve mekân içinde yatay ve dikey boyutlar ortaya çıkar. Dikey olarak o kültürü meydana getiren zihniyetin ölüme ve ölene bakışının tezahür biçimleri kendini gösterir. Din başta olmak üzere, bütün bir değerler manzumesinin ölüm ve ölü karşısındaki öğrenilmiş kalıpları kendini gösterir. İslam geleneği içerisinde dikey boyutla ilgili akla ilk gelen kalıplar ölümü sabırla karşılamak, ölüyü hayırla ve iyilikle anmak başta olmak üzere ölümünün üzerinden geçen süreye göre yedisinde, kırkında ve elli ikisinde onu hatırlayıp ardından hayır ve hasenatta bulunmaktır. Yatay düzlemde ise hiyerarşik ya da kurumsal olmayan, tamamen bireysel ve özerk söz ve eylemler ortaya çıkar. Dikey, dolayısıyla hiyerarşik

- makul ve makbul; Nâci'nin onlar hakkındaki düşüncelerinin ise bir davranış, mizaç problemi olarak telakki edilmesi ve anlatının böyle bir kanonik tutum üzerinden inşa edilmesi de başka bir inceleme konusudur. Bkz.: (Enginün, 2013, 520, 521).
- 7" Nâci, cemiyetimizin medeniyet değiştirmeye çalıştığı buhranlı bir devrinde yaşar. Cemiyeti saran buhran onu da etkiler. Buhrandan kurtulmak için gayret gösterir. Geri kalışımızı kabul, eskiyi bütünüyle yok saymayı reddeder. Avrupa'dan yararlanmak gerektiğine inanır, bu medeniyeti bütün müesseseleriyle almayı düşünmez. Hiçbir şeye "ifrat" ve "tefrit"i hoş görmez. "İtidâl" yolunu tercih eder" (Tarakçı, 2009, 567). Ayrıca Bkz.: (Tarakçı, 1994).
- 8" Eski divan mektebinin olduğu kadar yenileşme dönemi gruplarının da dışında kalan Muallim Naci (1850-1893), biraz da Ekrem ve etrafındakilerle girdiği edebî münakaşalarda muhafazakârların cephesinde görüldüğü için şiirimizin yenileşme döneminde hep geri planda düşünülmüştür. Ashında yeniliklere kapalı olmayan Naci, belki baştan beri farkına varmadan, aralarında kaldığı çevrenin, belki de bahsettiğimiz münakaşaların doğurduğu psikolojik tepkinin tesiriyle şiirinde çok defa eski şekil ve mazmunlar arasında kalmıştır" (Okay, 2015, 67-68).
- 9 Orhan Okay'ın kendi alanında kült bir esere dönüşmüş *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Midhat Efendi* adlı çalışmasına (1975) kadar Ahmet Midhat'ın Türk edebiyatı tarihlerindeki alımlanışı da büyük oranda görmezden gelme, tezyif ve tahkir üzerine kurulmuştur. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi* bunun en tipik ve önemli örneklerinden biridir.
- 10 Bu bağlamda son dönemde yapılmış iki önemli çalışma için Bkz.: Ahmet Yıldırım, *Muallim Naci'nin Şiirleri Üzerine Bir İnceleme*, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adıyaman, 2021; Erdal Bozdağ, *Muallim Naci'nin Düşünce Dünyası ve Tanzimat Yenileşmesindeki Yeri*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya, 2020.

ve kurumsal kalıpların dışında, doğrudan doğruya ölüm karşısındaki insani tavrı ve ölen karşısındaki duygu ve düşünceleri ortaya çıkarır bu yatay düzlem. Bu bağlamda tümel değil tikel, kurumsal değil özerk, tekil ve değişmez değil çoğul ve değişken, tonal değil atonal ve tek sesli değil çokseslidir. Bilhassa modernite ile birlikte toplumsal hayatın en önemli parçalarından olan basın-yayın bu çoksesliliği beslemiştir. Sözlü kültürde görülmeyen ölüm ilanları, taziye mesajları, makaleler, köşe yazıları, -ağıttan farklı olarak- kıtalar ve mersiyeler, resim/fotoğraf gibi görsel paylaşımlar, kısacası farklı türler içinde ölüm karşısındaki duygu ve düşünceleri dile getirme büyük bir çokseslilik meydana getirmiştir. Ölen kişinin kimliğine bağlı olarak düşülen tarihler, yazılan makaleler, şiirler, ilanlar ve yapılan haberler, bireysel duygu ve düşüncelerin meydana getirdiği çokseslilikten daha ötede farklı görme biçimlerinin meydana getirdiği bir çokseslilik yaratır. Muallim Nâci'nin ölümü sonrasında da devrin matbuatında böyle bir çokseslilik ortaya çıkmış, farklı isimler, farklı türlerle/görme biçimleriyle Nâci'ye dair duygu ve düşüncelerini dile getirmiştir. Bu çokseslilik içinden bakmanın, yukarıda tartışmaya açtığım yeni edebiyat kanonunun dondurduğu, tekil ve değişmez kıldığı Nâci imajının ötesine geçmeye katkı sağlayacağını umuyorum.

Muallim Nâci'nin vefatı (25 Ramazan 1310 / 12 Nisan 1309) devrin matbuatında geniş yankı bulur. *Tercümân-ı Hakikat*, *Servet-i Fünûn*, *Resimli Gazete*, *Maarif* gibi gazetelerde çeşitli yazılar yayımlanır. Bu yazıların hemen tamamında ortak nokta Nâci'nin şairliğinin, edebî yönünün, şiire ve lisana vukufiyetinin ve ahlakının övülmesidir. Bu bağlamda ilk yazıya ölümünden iki gün sonra (27 Ramazan 1310 / 14 Nisan 1309) *Tercümân-ı Ahvâl* gazetesinde rastlanır. Ahmet Midhat Efendi'ye ait yazıda Nâci'den "zamanımızda yetişen ve emsali ma'dûd olan erbâb-ı kemâlden ve medâr-ı mefharetimiz bulunan şuarâ-yı bedi'î'l-beyânın başlıcalarından biri idi" cümleleriyle bahsedilir. Midhat Efendi, merhum damadının bir "kütüphane-i zî-hayat" olduğunu, asıl meziyetinin ve tanınırlığının şairliğinden ileri geldiğini vurguladıktan sonra *Ateşpâre*, *Şerâre*, *Fürûzân* gibi eserlerinin "âli-nazar bir şair" olduğunun delilleri olduğunu dile getirir. Yazıda Nâci'nin *Musa bin Ebi'l-Gazân* adlı eserine özellikle dikkat çekilmesi üzerinde durmanın icap ettiğini düşünüyorum. Zira bu eser, Türk edebiyatında Endülüs tarihine açılan / yönelen ilk eserdir. Abdülhak Hamid'i de etkilediği bilinmektedir. Eserden "Kütüphane-i edebiyatımız içinde öyle bir eser-i ahsenin emsali bulunmaması müellif-i merhûmun namına ne kadar büyük şeref ise edebiyat-ı Osmaniye için o merteye bais-i esefdir." sözleri Nâci'nin görülmeyeni görme, bakılmayana bakma, yeniyi bulup çıkarma ve orijinal olma gibi birçok özelliğine ışık tutmaktadır. Nitekim Midhat Efendi, cümlelerin devamında "Nâci, şiirde kendine mahsus bir tarz-ı beyâna malik olduğu ve âlem-i edebiyatımızda bir mevki-i mahsûsa nâil olduğu tarz-ı inşa ve inşadımızın dahi bir hayli tebdiline sebep olmuştur" diyerek bu hakkı teslim eder. "Bir millete misli pek nadir gelen bu şairin meziyyât-ı edebîsinden başka" (Ahmet Mithat, 27 Ramazan 1310 / 14 Nisan 1309) pek çok ilmi ve insani yönü de övülür yazıda.

Ahmet Midhat'ın bu yazısının başına sadece iki paragraf eklenerek *Servet-i Fünûn*'un 20 Nisan 1309 tarihli nüshasında aynen yayımlanır. Yazının başına eklenen paragraflarda Nâci'den "şâir-i şehir, muharrir-i bî-nazîr" olarak bahsedilir ve nüshanın yüzüncü sayfasında bir fotoğrafının neşredildiği bilgisi verilir. İkinci paragrafta ise "Muallim Nâci fazlıyla, kemaliyle irfanıyla malumat ve müktesebatıyla uluvv-i ahlâkiyla tahayyuz etmiş ve Osmanlı âlem-i şiirine bir başka tarz-ı nevîn vermiş dehâet-i üdebâ-yı Osmaniye'den idi." cümleleriyle övülen Nâci'nin zekâsıyla insanı kendine hayran bıraktığı söylenir. (8 Nisan 1309 / 20 Nisan 1309.) Bu kısa iki paragrafta da ön plana çıkarılan ve yüceltilen yanı onun şiir kudreti ve kendine mahsus oluşudur.

Servet-i Fünûn'la aynı gün bu defa *Resimli Gazete*'de Ahmet Rasim imzasıyla bir yazı yayımlanır ve bu yazıda da Nâci, farklı yönleri ile anlatılır. İlmiyle, ahlakıyla, güler yüzüyle, gençlere yol açıcı tavrıyla,

zekâsıyla, şöhretiyle ve Ahmet Rasim gibi gençlerin yetişmelerindeki rolüyle¹¹ öncü bir şahsiyet portresi ortaya çıkar. “Gâh söylediği bir gazeli gâh bir manzume-i mütercemeyi, bazen bir beyt-i dil-nişini, bazen bir fikr-i hikmeti edâ-yı mahsûsıyla söyleyerek, tebessümleriyle letâfet-i beyânını artırarak sâmiîni müstefid” eden Nâci, bir “şair-i fâzıl, fâzıl-ı bî-müdânî” olarak anlatılır Ahmet Rasim tarafından (8 Nisan 1309 / 20 Nisan 1309). Ayrıca gazetenin bu sayısının ilk sayfasında “Merhum Muallim Nâci” ifadesi ile Muallim’in bir fotoğrafı da yayımlanır. Ahmet Rasim gibi modernleşen edebiyatın en velut kalemlerinden olmanın yanında Türkçenin temiz ve olgun bir yazı dili olması için de büyük emekler sarf etmiş bir şahsiyetin Muallim Nâci’nin üstünlüğünün ve benzersizliğinin vurgulanması önemlidir.

Muallim Nâci’nin vefatı üzerine kaleme alınan yazılardan bir diğeri de *Maârif* gazetesinde yayımlanan Osman Fahri’ye ait “Tarih-nüvis-i Selâtin-i Âl-i Osman Merhum Muallim Nâci” başlıklı yazıdır. Yazı yukarıda bahsedilenlere nazaran bir hayli uzun ve teferruatlıdır. Yazarın tabiri ile bir “tercüme-i hâl” olan yazı kısa bir Muallim Nâci monografisidir. Hayatından, eserlerinden, meziyetlerinden, kişilik ve ahlak özelliklerinden bahisler içerir. Osman Fahri, dostu Nâci’ye karşı duygusal olmakla beraber insaflıdır da. Böyle bir yazı yazma gerekçesini “Çünkü merhumun fazilet ve kemaline ağâh olan her Osmanlı vicdanında bu hazine-i şükür” olarak izah ederken Nâci’nin ahlâkına ve olgunluğuna yaptığı vurgu dikkat çekicidir. Diğer yazılarda ön plana çıkarılan ve yüceltilen şairliğine karşın bu yazıda nesre niçin ehemmiyet verdiği üzerinde durulur. Osman Fahri farkında olarak yahut olmayarak Muallim’in uzak görüşlülüğünü ve modernist yönünü çok önemli bir zaviyeden yakalamıştır:

Şiirin ulviyet ve nezaheti müselleme ise de âlem-i edep bilhassa nesir ile perverde-i feyz olacağı Cenab-ı Muallim’in en ziyade vakf-ı efkâr ettiği bir mesele olduğundan ve şiir ne kadar olsa bir zevk kabilinden olup eğer nesrimiz şiirimiz derecesinde bir mertebe-i ulviyeye is’ad edilirse o zaman edebiyatımız tabir-i hakiki ile rasânet kesp edeceğinden hame-i belîğ-i Nâci o tarihlerde nesrimizin şimdiye kadar meçhul-ı erbâb-ı kalem olan gayet latif bir şehrah-ı selâmet-penahını keşfetti (Osman Fahri, 17 Şevval 1310 / 22 Nisan 1309).

Bu satırlar üzerinden bir Nâci okumasının ona dair hikâyeyi bütünüyle değiştireceği açıktır. Şinasi’den başlamak üzere bütün bir yenileşme macerasının en temel meselesinin dil olduğu düşünüldüğünde Osman Fahri’nin bu tespitlerinin önemi daha net anlaşılır. Nitekim Fahri “Nâci merhumun o tarihlerde yazdığı şiirden parlak nesirler vicdanen teslim olunur ki bizim bedreka-i terakkiyatımız olmuştur” sözleriyle Nâci’nin yenilikçi yanına iyice dikkat çeker. Yazının geri kalanında dikkat çeken bir diğer mühim mesele Muallim Nâci’nin hayatıyla / mizacıyla eserinin ortaklığına yapılan vurgudur. Bu vurgu Nâci’nin çok erken bir devirde Avrupa merkezci bir aksiyolojik tavrıdan uzak oluşu ile nev-i şahsına münhasır bir kendilik bilincine sahip olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Nâci’nin ölümü üzerine kaleme alınan yazılara ilaveten biri ölümünden sonraki bir yıl içinde diğeri ise iki yıl içinde olmak üzere monografik nitelikte iki risalenin yayımlanmasıdır. İlki Salâhî’ye ait (1310/1894), ikincisi ise Hüseyin Avni’ye ait (1311/1895) bu risaleler, hâlen en temel kaynaklardan ikisi olma hüviyetini korumaktadır. Her iki eserde de Muallim Nâci, şiirinin gücü ve selisliği, yenilikçi oluşu, nev-i şahsına münhasırlığı, nesrinin gücü, dile olan vukufiyeti, zekasının keskinliği vb. niteliklerle anlatılır. Nâci’nin öldüğünde henüz kırk iki yaşında oluşu da onun yetenekleriyle yapabilecekleri için yeterli zamanı bulamaması olarak yorumlanır. Bu yorum önemlidir; zira yukarıda zikredilen edebiyat tarihlerinin çoğunda onun geç kalmışlığına yapılan vurguyu sorgulanır hâle getirir. Görüldüğü gibi kırk iki yaşına kadar hem nitelik hem de nicelik bakımından birçok eser vermiş velût ve yenilikçi bir isim olan Muallim Nâci anlatısında odak değiştiğinde imaj da değişmektedir.

11 Nâci’nin gençlerin önünü büyük bir titizlikle açtığına dair benzer bir görüş İbnü’l-Emin Mahmud Kemal’de de vardır. Bkz.: (İnal, 2000, 1431).

Makaleler ve risalelerden sonra dikkati ölümüne düşürülen tarihler çeker. 22 Nisan 1309 tarihli *Maârîf* gazetesinde Edirne Düyûn-ı Umûmiye muhasebesi kâtiplerinden Abbas Efendi ile Kendircîzâde C. isimli bir başka kişinin Nâci'nin ölümüne düşürdükleri tarihlere yer verilir. Abbas Efendi, “Bir keder geldi cihân-ı edebe / İrtihâl etti Mu'allim Nâci” beyitiyle düşürdüğü tarihte bu ölümün edebiyat dünyasını yasa boğduğundan bahsederken Kendircîzâde C. imzalı tarih kıtasında da benzer bir bakış açısı görülür: “Sad hezâr efsûs! O zâtın fevtine / Çeşm-i dâniş eşk-i hûn-âb ağlasun / Söyleyin târîh tâm olsun ana / Nâciye dünyâ-yı âdab ağlasun” (Şevval 1310 / 22 Nisan 1309).

Aynı gazetenin 29 Nisan 1309 tarihli nüshasında ise Mekteb-i Sultânî Farsça hocalarından şair Muallim Feyzi Efendi'nin bir tarih kıtasına yer verilir. Kitada Nâci'nin gönül, kalem ve söz ehli oluşuna ve güzel söz söylemedeki maharetine değinilir:

Hayf! Târîh-i nüvisende-i Âl-i Osmân
 Ehl-i dil ehl-i kalem ehl-i suhan sertâcı
 İrcî'î emr-i ilâhîsine lebbeyk diyüp
 Âzim-i gülşen-i kuds oldu sühanver Nâci
 Genc olup sinni dahi kırk beş idi tahmînen
 Oldu sad hayf bu dem tîr-i ecel âmâcı
 Vakt-i iftârda mâh-ı ramazân sâim iken
 Göçtü ol mâide-i lutf-i Hudâ muhtâcı
 Olsun ârâmgehi ravza-i cennât-i visâl
 Zâtını karşulasın hayl-i melek efvâcı
 Yâ ilâhî yem-i gufrânıma kıl müstağrak
 Sarsun etrâfını deryâ-yı kerem emvâcı
 Feyziyâ rihletine geldi bir a lâ târîh
 Âzim-i huld-i berin oldu Muallim Nâci

1310 (Şevval 1310).

Ali Ekrem ve Ahmet Rasim de Muallim Nâci'nin vefatına tarih düşürenler arasındadır. Ali Ekrem'in “Yine bir kevkeb ufûl eyliyerek / Oldu muzlim edebîn minhâcı / Geldi bir devre-i mâtem şiiire / İrtihâl etti Muallim Nâci” (Aktaran: İnal, 2000, 1430) mısralarıyla düşürdüğü tarih, Nâci için düşürülen en güzel tarihlerden de biridir. Bu ahenkli ve akıcı kıta, anlam bakımından da zengindir. Nâci'yi bir yıldıza benzeten Ali Ekrem, edebiyatın gökyüzünden kayan bu yıldızla edebiyat yolunun karanlığa büründüğünü ve onun vefatıyla şiiirin bir matem devrine girdiğini söyler. Böylelikle Nâci'nin son derece seçkin, özel, yol gösterici/aydınlatici, kutup vb. niteliklerine gönderme yapar ki, bu iltifatların Ali Ekrem tarafından dile getirilmesi bu övgüleri çok daha anlamlı hâle getirir. İbnülemin de benzer mısralarla düşürecek tarihini: “Gerçi hakkında kimi şöyle kimi böyle dedi / Fazl u irfanı müselleme, yüce bir şair idi” (İnal, 2000, 1434).

Ahmet Rasim de Nâci'nin ölümü üzerine tarih düşürmüştür (İnal, 2000, 1434). “Ömrümde bir defa tarih söyledim. O da merhumun vefâtı günüydü; tarih: “Âzim-i huld-ı berin oldu Muallim Nâci” sözleriyle Muallim'in her şeye rağmen sonsuzluğu yakalayacağımı görmüş gibidir Ahmet Rasim. Ölümü üzerine yazılan makalelerde olduğu gibi düşürülen tarihlerde de öne çıkan Nâci'nin şairlik gücü, etkisi, kâhçılığı, edebî değeri, söz ustalığı kadar faziletleri ve ahlakıyla da üstün bir şahsiyet oluşudur.

Muallim Nâci'nin ölümü sonrasında kaleme alınan metinlerden biri de terkib-i bend biçiminde bir mersiyedir. Mekteb-i Sultânî Farsça hocalarından şair Muallim Feyzi Efendi'nin *Maârif* gazetesinin 6 Mayıs 1309 tarihli nüshasında yayımlanan şiiri buraya kadar sıraladığım çoksesliliği biraz daha çeşitlendirir. Başka bir görme biçimi olan terkib-i bend biçimindeki mersiyede Feyzi Efendi, bu ölümün ardında bıraktığı çaresizlikten yakınır. Muallim Nâci'nin hem edip hem de fert olarak üstün niteliklerini sıralar. Nâci, ona göre kalemiyle aciz bırakan, olgunluğuyla örnek, şirleriyle zihne âhenk veren bir şair olmuştur. Ölümüyle şiirin tepeden tırnağa mateme büründüğünü, ilim ve edebînin onun yokluğuyla büyük bir yara aldığını, bu dünyadan geçmesiyle edebiyatın olgunlaşmasının zarar gördüğünü ve şairlerin onun yokluğunun acısıyla dövünmesi gerektiğini belirtir. Bir daha Nâci gibi bir şair gelmeyecektir âleme; çünkü o sadece büyük bir şair ve edip değil, aynı zamanda hilm, haya, fazilet ve kerem sahibidir (Muallim Feyzi, Zilkâde 1310 / 6 Mayıs 1309) Muallim Feyzi Efendi, Muallim Nâci'nin yakın dostlarından olmak hüviyetiyle bu övgüleri tabii görülebilir; ancak dile getirdiklerinin ölümü üzerine yazılan diğer metinlerin münderecatıyla paralellik göstermesi ve son dönemde yapılan müstakil çalışmaların ortaya koyduğu Muallim Nâci portresiyle uyumaktadır.

Bütün bu metinler dikkate alındığında hem insana hem türe bağlı bu çoksesli atmosferde edebiyat tarihlerinin dondurup tekil ve değişmez kıldığı Nâci imajının karşısında değişken ve zengin bir kültürel kaynak çeşitliliğinden beslenen bir Muallim Nâci imajı ortaya çıkmaktadır. Onun farklı çoğul öznelerin parçası olma yönü böylece daha belirgin hâle gelmektedir.

Sonuç

Modernist ve hümanist anlayışın değişmez, tekdüze, lineer bir bireylik anlayışı öngörmesi, insanı kendi gerçekliği içinde tanımayı daha önemli hâle getirmiştir. Bu, modern biyografilerin en sorunlu yanını oluşturmaktadır. Bunu aşmanın yolu ise biyografilerde tekil ve değişmez bir insan anlatmak yerine, tıpkı hayattaki gibi farklı çoğul öznelerden meydana gelmiş bir insan gerçekliğini olabildiğince yansıtmakla mümkündür. Bilhassa edebiyat tarihlerindeki biyografik anlatılarda da karşılaşılan bu problem, tek boyutlu/tek sesli edebî şahsiyetler meydana getirmektedir. Bu teksesli biyografik anlatıları değiştirmenin yolu ise çoksesli bir biyografi inşa etmekten geçmektedir. Bu bağlamda edebiyat tarihlerinde belli kalıplaşmış ifadelerle anlatılan Muallim Nâci biyografisine çoksesli bir anlatımla yeniden bakmak farklı bir Nâci portresi ortaya çıkarmakta ve bilhassa edebiyat tarihi çalışmaları için yeni imkânlar sunmaktadır. Modernleşmenin ortaya çıkardığı bir kriz ve arayışlar çağında yaşamış ve etkili olmuş Muallim Nâci, edebiyatta modernist bir tutum içinde olmasına rağmen klasik edebiyatı göz ardı etmemesi ve yeniliğin temsilcisi sayılan Recâizâde Mahmud Ekrem'le kalem kavgalarına girmesi sebebiyle kanonik bir dışlanma ile karşılaşmıştır. Bilhassa Recâizâde-Hamid ikilisinin üzerinden ilerleyen edebiyattaki yenileşmenin karşısında olduğu suçlaması onun edebî kariyerini kökünden etkilemiştir. Ekrem'den daha yetenekli ve yeniliğe açık bu şahsiyet erken yaşta ölmesinin getirdiği savunmasızlıkla eski taraftarı olmak, yeniliğin önünde durmak, megaloman olmak gibi hem edebî hem ferdi şahsiyetine karşı yoğun ve derin suçlamalara/tenkitlere maruz kalmıştır. Bu suçlama ve tenkitler giderek yerleşik bir hâl almış ve donmuştur. Edebiyat kamusu da kanonun meydana getirdiği bu söylemi bilinçli yahut bilinçsiz şekilde içselleştirerek tekrarlamıştır. Böylece edebiyat tarihlerinde lineer, değişmez, kemikleşmiş, tek sesli, karikatür bir yazar portresi inşa edilmiştir. Dahası hayatın iniş ve çıkışlarını, kültürel kaynak içinde oluşan zengin benliği, zamanla değişebilen duyarlılıkları ve farklı ilişkiler ağı içindeki insanı bulmak/yakalamak imkânı okurun elinden alınmıştır. Bunu tersine çevirmek ve insanı tarihsel sürekliliği içinde farklı seslerin, atonallığın içinde ve belli bir zaman ve mekânda ortaya çıkan dönüm noktalarında yakalamakla mümkün olabilir. Zira, doğum, ölüm, evlilik vb. dönüm noktalarında kültürün asırlar boyunca ürettiği dikey ilişkiler ağıyla birlikte yatay düzlemde özerk,

bireysel, tikel fiil ve söylemler de ortaya çıkar. Moderniteyle birlikte gelişen yeni ilişkiler ağı ve yeni basın-yayın ve medya sayesinde ise bu özerklik ve yataylık bir çokseslilik meydana getirir. Ölüm gibi önemli dönüm noktalarında bireysel, özerk ve yatay düzlemde ortaya çıkan duygu ve düşünceler o kişiye karşı bir çoksesli bakışı doğurur. Ölüm ilanları, haberler, makaleler, köşe yazıları ya da şiirler bireysel çoksesliliği beslemekle kalmaz onun yanında yeni bir çokseslilik de meydana getirir. Farklı görme biçimlerinin yarattığı çokseslilik bu. Bu çokseslilik içinden görülen insan çoğul ve değişkendir. Bu çokseslilik, atonallık, yatay eşitlik ve farklı görme biçimleriyle metinselleştirilen Muallim Nâci, lineer ve teksesli Muallim Nâci’den çok farklı bir şahsiyet olarak belirir. Ölümü üzerine devrin matbuatında yazılan yazılar, ölümüne düşülen tarihler ve kaleme alınan mersiyeler üzerinden bakıldığında edebiyat tarihlerindeki dondurulmuş, tekil ve değişmez Nâci yerine canlı, üretken, yenilikçi, ahlâklı, öncü, yetkin ve yetenekli... bir Muallim Nâci imajı ortaya çıkar.

Kaynakça

- Ahmet Mithat, E. (Ramazan 1310/Nisan 1309). “Bir Ziyâ-ı ‘Azîm.” *Tercümân-ı Hakikat*, n. 4434.
- Ahmet R. (1980). *Muharrir, Şair, Edib-Matbûat Hâtıralarından*. Tercüman 1001 Temel Eser.
- Ahmet R. (8 Nisan 1309/20 Nisan 1309). “Ziyâ-ı ‘Azîm.” *Resimli Gazete*, c. 3 (108).
- Akyüz, K. (1995). *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri: 1860-1923*. İnkılâp Kitabevi.
- Anar, T. (2013). “Türk Edebiyatında Edebiyat Kanonu: Kanon, Kanona Girmek ve Kanona Müdahâle.” *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, s. 1, ss. 40-78.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavalın Romana: Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*. Ayrıntı Yayınları.
- Bozdağ, E. (2020). *Muallim Naci'nin Düşünce Dünyası ve Tanzimat Yenileşmesindeki Yeri*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Enginün, İ. (2013). *Yeni Türk Edebiyatı: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*. Dergâh Yayınları.
- Førland, Tor E. (2008). “Mentality as a Social Emergent: Can the *Zeitgeist* Have Explanatory Power?.” *History and Theory*, v. 47 (1), ss. 44-56.
- Hüseyin A. (1311). *Muallim Naci*. Âlem Matbaası.
- İsmail Hakkı B. (1311). *Osmanlı Meşâhir-i Üdebâsı: Muallim Naci Efendi*, Nişan Berberyan Matbaası.
- İnal, İ. M. K. (2000). *Son Asır Türk Şâirleri (Kemâlî'ş-Şuarâ) III*. (Hazırlayan: Hidayet Özcan), Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Kırmızı, A. (2013). “Oto/Biyografik Vebal: Tutarlılık ve kronoloji Sorunları”, *Otur Baştan Yaz Beni: Oto/Biyografiye Taze Bakışlar*. (Hazırlayan: Abdulhamit Kırmızı), Küre Yayınları.
- (17 Şevval 1310/22 Nisan 1309). *Maârif Gazetesi*, c. 4, n. 93.
- (24 Şevval 1310/29 Nisan 1309). *Maârif Gazetesi*, c. 4, n. 94.
- Muallim Feyzi E. (2 Zilkâde 1310/6 Mayıs 1309). “Merhum Nâci Efendi'nin Vefatı Hakkında (Terkîb-i Bend) Mersiye.” *Maarîf Gazetesi* c. 4, n. 95.
- Okay, M. O. (2015). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı: Fikirler, Türler, Topluluklar, Temalar*. Dergâh Yayınları.
- Osman F. (17 Şevval 1310/22 Nisan 1309). “Tarih-nüvis-i Selâtin-i Âl-i Osman Merhum Muallim Nâci.” *Maârif Gazetesi*. c. 4, n. 93.
- Özgül, M. K. (2016). *Şiirin Hazanında Gazel Dökenler-V. Muallim Naci Efendi*. Kitabevi.
- Salâhî. (1310). *Muallim Nâci*. Şirket-i Mürettibiye Matbaası.
- (8 Nisan 1309/20 Nisan 1309). *Servet-i Fünûn*, n. 111.

- Sevük, İ. H. (1944). *Tanzimat'tan Beri Edebiyat Tarihi I*. Remzi Kitabevi.
- Tanpınar, A. H. (2009). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Tarakçı, C. (1994). *Muallim Nâci Efendi: Hayatı ve Eserlerinin Tedkiki*. Sönmez Ofset.
- Yıldırım, A. (2021). *Muallim Naci'nin Şiirleri Üzerine Bir İnceleme*. Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adıyaman.
- Yöntem, A. C. (1944). “Muallim Nâci Tercüman-ı Hakikat'te.” *İstanbul Mecmuası*, n. 19.

11. Selim Sırrı Tarcan'ın hikâyeleri ve hikâyeciliği

İbrahim ÖZEN¹

APA: Özen, İ. (2022). Selim Sırrı Tarcan'ın hikâyeleri ve hikâyeciliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 156-176. DOI: 10.29000/rumelide.1132530.

Öz

Selim Sırrı Tarcan [1874-1957]; Osmanlı Devleti'nin son döneminden Cumhuriyete uzanan hayatında asker, eğitimci, sporcu ve milletvekili olarak görev yapmış çok yönlü bir kişiliktir. Onun bilhassa beden terbiyesi ve spor alanındaki faaliyetleri, zeybek oyunlarına yönelik araştırma, inceleme ve derleme çalışmaları ülke çapında tanınmasını sağlamıştır. Selim Sırrı'nın dikkat çeken bir diğer yönü yazar kimliğidir. *Hizmet* gazetesinde Fransızca eserlerden kısa pasajlar tercüme ederek yazarlığa ilk adımını atan Selim Sırrı, döneminin gazete ve dergilerinde yazmış, ömrü boyunca altmış kitaba imza atmıştır. Küçük yaştan itibaren sanata meyilli bir kişiliği olan Selim Sırrı'nın öğretici nitelikteki kitaplarının yanında iki hikâye kitabı vardır. Kitaplarından ilki yirmi beş kısa hikâyeden oluşan *Kahkaha Sultan* [1923], diğeri yirmi altı hikâyenin toplandığı *Olmuş Şeyler* [1949]'dir. Selim Sırrı, ilk hikâye kitabındaki on sekiz hikâyesini küçük çaplı değişiklikler yaparak ikinci kitabına aktarmıştır. Tekrar yayımlar göz ardı edildiğinde yazarın toplamda otuz iki hikâyesiyle karşılaşmıştır. Bu çalışmanın amacı, Selim Sırrı'nın hikâyeciliğini değerlendirmek, hikâyelerinin Türk edebiyatındaki yeri ve önemini belirlemektir. Çalışma kapsamında yazarın kitaplaşmış hikâyeleri muhteva, yapı, dil ve anlatım başlıkları altında incelenmiştir. Çalışma sonucunda Selim Sırrı'nın Cumhuriyet dönemi hikâye yazarı olarak, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemlerinde İstanbul'daki sıradan insanların hayatlarına odaklandığı, realist bakış açısıyla gözleme dayalı gerçek hayat sahneleri sunduğu görülmüştür. Çalışma, yaşadığı dönemde meslek hayatı ve öğretici kitaplarıyla ön plana çıkmış bir şahsiyeti hikâyeciliğiyle tanıtması yönüyle edebiyat tarihine katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Selim Sırrı Tarcan, Cumhuriyet Dönemi, Hikâye, Kahkaha Sultan, Olmuş Şeyler

Stories and storytelling of Selim Sırrı Tarcan

Abstract

Selim Sırrı Tarcan [1874-1957] had a versatile personality who served as a soldier, educator, athlete and deputy throughout his life from the last period of the Ottoman Empire to the Republic. He was recognized across the country through his activities, especially in the field of physical training and sports, and his research, review and compilation studies regarding zeybek dances. He is also a man of mark due to his identity as an author. Selim Sırrı, took his first step as an author by translating short passages from French works in the newspaper referred to as *Hizmet*, wrote in the newspapers and magazines of his period and put his signature sixty books throughout his life. Selim Sırrı, who was prone to art since childhood, has two story books in addition to his books qualified as didactical. The first of his books is *Kahkaha Sultan* [1923], consisting of twenty-five short stories, and the other is *Olmuş Şeyler* [1949], in which twenty-six stories are collected. Selim Sırrı transferred eighteen

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), i.ozen@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7707-5252 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132530]

stories from his first story book to second with making minor changes. When re-publishments are ignored, a total of thirty-two stories of the author are encountered. The aim of this study is to determine the storytelling of Selim Sırrı as well as the position and significance of his stories in Turkish literature. Within the scope of the study, the stories of the author's in his books were examined under the titles of content, structure, language and expression. As a result of the study, it was seen that Selim Sırrı, as a story writer of the Republic era, focused on the lives of ordinary people in Istanbul during the Abdülhamid II and Second Constitutional Monarchy periods, and presented real-life scenes based on observation from a realistic perspective. The study will contribute to the history of literature in terms of introducing a personality known for his professional life and didactical books during his lifetime, through his storytelling.

Keywords: Selim Sırrı Tarcan, Republic era, Story, Kahkaha Sultan, Olmuş Şeyler

Giriş

Selim Sırrı Tarcan'ın hikâyelerini incelemeyen önce onun kısaca hayatı ve yazar kimliği hakkında bilgi vermek gerekir. Çünkü yazarın çoğu hikâyesi yaşadığı dönemden ve kendi hayatından izler taşır. 25 Mart 1874'te Mora Yenişehir'de doğan Selim Sırrı, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra ailesiyle birlikte İstanbul'a gelmiştir (Mutlu, 2020a: 27). Eğitime önem veren annesinin gayretiyle Mekteb-i Sultani'ye girmiş, jimnastik hocası Faik Bey [Üstünidman] sayesinde spora ve jimnastiğe ilgi duymaya başlamıştır (Tarcan, 1946: 9). 1890'da Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un idadi kısmına kaydolan Selim Sırrı, 1893'te Mühendishane'nin Harbiye sınıfına devam etmiş, 1897'de istihkâm mülazım-ı evvel rütbesiyle mezun olmuştur (Mutlu, 2020a: 33). 1897-1901 yılları arasında ilk görev yeri olarak İzmir'in Yenikale istihkâmlarında çalışmış, aynı zamanda İzmir İdadisi, Mekteb-i Sanayi ve Darü'l-İrfan'da jimnastik dersleri vermiştir (Tarcan, 1946: 25; Aşir, 1950: 58).

Selim Sırrı, 13 Ocak 1901'de yüzbaşılığa terfi ederek tekrar İstanbul'a dönmüş, Karadeniz istihkâmlarında göreve başlamıştır (Mutlu, 2020a: 36). Diğer taraftan II. Meşrutiyet'e kadar geçen süre zarfında Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Aşiret Mektebi, Darüşşafaka, Mercan İdadisi, Debistan-ı İraniyan ve Kadıköy Darü'lirfan'da öğretmenlik yapmıştır (Aşir, 1950: 63). 30 Nisan 1906'da Kolağası rütbesine yükselen Selim Sırrı, İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne dâhil olarak cemiyetin siyasi faaliyetlerine katılmıştır. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra on yedi gün Rıza Tevfik'le birlikte "İstanbul Fevkalade Komiserliği" vazifesiyle şehrin asayişinden sorumlu olmuştur (Tarcan, 1946: 34). Halit Ziya'nın, "İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin bu iki kıymettar bazusu!" (Uşaklıgil, 1950: 12) diye andığı isimlerden biri olan Selim Sırrı, o günlerde beyaz bir at üzerindeki görüntüsü ve İstanbul'un pek çok yerinde kalabalıklara verdiği nutuklarla Ruşen Eşref'in (Ünaydın, 1949: 4) ve İsmail Hakkı'nın (Baltacıoğlu, 1950: 20) da hafızasında yer etmiştir.

Selim Sırrı, 1909'da Harbiye Nezareti tarafından İsveç'e gönderilmiş, İsveç'te Kraliyet Jimnastik Enstitüsü'nde yaklaşık bir sene beden terbiyesi alanında eğitim görmüştür (Mutlu, 2020a: 53; Kandemir, 1950: 26). 1910'da yurda dönünce ordudan ayrılmış, Maarif Nazırı Emrullah Efendi tarafından Terbiye-i Bedeniye Müfettişliğine getirilmiştir (Tarcan, 1946: 47). Bu dönemde, beden terbiyesi öğretmeni yetiştirmek diğer taraftan öğretmenlerin mesaisini teftiş etmek, ülke kapsamında konferanslar vererek her yaşa göre yapılması gereken vücut idmanlarının mahiyetini anlatmak ve jimnastiği kız mekteplerine sokmak gibi önemli görevler üstlenmiştir (Kandemir, 1950: 27). Aynı yıl Osmanlı Milli Olimpiyat Cemiyeti'ni kurmuştur. 12 Mayıs 1916 günü şahsi gayretiyle Türkiye'de ilk idman bayramını düzenlemiştir (Çelebi, 2003: 85). İzmir yıllarında zeybek oyunlarına yönelik

araştırma, inceleme ve derleme çalışmalarına başlayan Selim Sırrı, İsveç'ten döndükten sonra bir "Sarı Zeybek" türküsünü zeybek oyunu olarak modernize etmiştir. "Tarcan Zeybeği" adıyla da bilinen bu zeybeği ilk defa 1916 yılında idman şenliklerinde halka sunmuştur (Çapan, 2002: 63). 1925 yılında ise İzmir Kız Lisesi'nde öğrencilerinden Mualla Hanım'la birlikte Atatürk'ün huzurunda oynamış ve onun takdirini kazanmıştır (Tarcan, 1946: 59-60; Ekici, 2003: 11).

Selim Sırrı, 3 Ocak 1919'da yaklaşık üç buçuk yıl sürdüreceği İstanbul Darülmüallimini müdürlüğüne getirilmiştir. Burada basketbol, voleybol gibi modern sporların ülkede tanıtılmasında önemli rol oynamıştır (Mutlu, 2020a: 84). 1923 yılında Mehmet Sami Bey [Karayel] ile birlikte Türk İzciler Birliği'ni kurmuştur. 20 Mayıs 1925'te Maarif Vekâleti Terbiye-i Bedeniye Müfettişliğine atanmıştır. 1924 ve 1928 Amsterdam Olimpiyatlarında Türkiye'yi temsil etmiştir. Maarif Vekâleti Başmüfettişliğinden emekliye ayrıldığı 1935 yılından 1946 yılına kadar Ordu Milletvekilliği yapmıştır (Çelebi, 2003: 85; Mutlu, 2020b: 594).

Asker, terbiyeci, sporcu, inkılapçı ve milletvekili sıfatlarıyla tanınan Selim Sırrı, ömrü boyunca çok sayıda kitap ve makale yazmıştır. Onun hikâyelerine geçmeden önce yazı hayatından bahsetmek edebiyata ilgisini ve edebî mahsullerinin kaynağını anlamaya imkân verecektir. Selim Sırrı'nın annesi Zeynep Hanım, zamanın iyi kâtiplerinden olan babası Kesriyeli Yazıcı Selim Efendi sayesinde eğitim almış, Fuzuli ve Nedim'in eserlerini anlayacak kadar edebî bir terbiyeden geçmiştir (Tarcan, 1946: 3). Zeynep Hanım'ın bu birikiminin, biricik oğlu Selim Sırrı'nın eğitimine önem vermesinde ve edebiyatla tanışmasında payı vardır. Diğer taraftan bir şair olan dayısı Rıfat Bey, kendisini de "aynı yolun yolcusu yapmaya özen[miş]", tek kelimesini anlayamadığı hâlde ona *Tuhfe-i Vehbî*'den beyitler ezberletmiştir (Tarcan, 1946: 6).

Selim Sırrı, Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un Harbiye sınıfı öğrencisiyken edebiyata meraklı bir gençtir. Şair Nigâr Hanım'la karşılaşmasını anlattığı "Elli Yıl Önce Bir Göksu Âlemi" (1943: 2) başlıklı hatırası bu merakından izler taşır: Henüz on dokuz yaşındayken bir Göksu âlemine çıkan Selim Sırrı, "bazı mecmualarda şiirlerini" okuduğu, "güzel ve ahu bakışlı genç kadın" olarak tanıttığı Nigâr Hanım'la karşılaşmış, onun zarafetinden etkilenmiştir. Göksu dönüşünde Babıali kitapçılarında Şair Nigâr Hanım'ın son şiir kitabını temin etmiş, mektepte bütün hafta kitabı ezberlemiştir. Aradan geçen on beş gün sonra bir sandal sefasında ezberlediği şiirleri Nigâr Hanım'ın sandalının yanında yüksek sesle okumuş, "bu yüksek kültürlü güzel endamlı hanımın" ilgisini çekmeyi başarmıştır. Yine bir gün Beyoğlu'nda Süleyman Nazif'le karşılaşan Selim Sırrı, arkadaşının önerisiyle Şair Nigâr Hanım'ın salı sohbetlerine katılmıştır. Süleyman Nazif, "orada hep sevdiklerini bulacaksınız." diyerek Cenap Şahabeddin ve Ali Ekrem'in isimlerini anmıştır. Bahsi geçen davette Nigâr Hanım, Göksu hatırasını anarak Selim Sırrı'nın ezberden okuduğu şiirleri tekrar okumasını istemiştir. Bu hatıra bir taraftan Selim Sırrı'nın şiire ilgisini, diğer taraftan devrin edebiyatçılarıyla dostluğunu göstermesi bakımından kayda değerdir.

Selim Sırrı, Mühendishane'den mezun olduktan sonra dört yıl İzmir'de görev yapmıştır. Buradaki görevi müddetince "şehirin yerli münevverleri" arasında saydığı Abdülhalim Memduh Bey, gazeteci Tevfik Nevzat, Doktor Mustafa Bey, Evliyazade Refik, Şair Tokadizade Şekip, Menemenli Tahir Bey, Rıfat Bey ve Sanat Okulu Müdürü Esat Bey'le tanışmıştır. Bu isimler arasında dostluk kurup en fazla görüştüğü şahıs Abdülhalim Memduh'tur. Onun ısrarıyla *Hizmet* gazetesinde yazarlığa başlamış, ömrü boyunca da yazmaya devam etmiştir (Tarcan, 1946: 24-25). İzmir'de başlayan yazarlık serüveninin ilk mahsulleri, Fransızca eserlerden tercüme ettiği kısa pasajlardır (Aygen, 1950: 50-51). İstanbul'a döndükten sonra 1903 yılında *Servet-i Fünun* dergisinde "Terbiye-i Bedeniye Dersleri" başlığı altında bir tefrika dizisi

yayımlamıştır. II. Meşrutiyet yıllarında yazı faaliyetlerini artırmış, *Asker* dergisinin yazı kadrosunda yer almıştır (Mutlu, 2020a: 301). 1 Ağustos 1911'de, spor eğitiminin gelişmesine yönelik makalelerle ön plana çıkan *Terbiye ve Oyun* adlı bir dergi çıkarmıştır (Altın, 2016: 110). Bu dönemde *Terbiye ve Oyun*'un yanı sıra *Şehbal*, *Osmanlı Genç Dernekleri*, *Tedrisat* gibi dergilerde; Cumhuriyet döneminde ise *Cumhuriyet* ve *Akşam* başta olmak üzere devrin pek çok süreli yayınında yazılar kaleme almıştır. Onun ömrü boyunca çeşitli gazete ve dergilere 2500 civarında yazıyla katkı sağladığı ileri sürülmüştür (Bereket, 1950: 4; Çiftçi, 2017: 12; Mutlu, 2020a: 302-303).

Selim Sırrı, gazete ve dergi yazılarının yanı sıra altmış kitaba imza atmıştır. Mustafa Mutlu, bu kitapları tercüme, gezi yazısı-hatıra, konferans, hikâye, sağlık, sosyo-kültürel alan, beden terbiyesi ve spor, eğitim olmak üzere sekiz alt başlıkta gruplandırmıştır. Mutlu'nun verdiği bilgiye göre onun en çok kitap yazdığı alan otuz beş kitap ile beden terbiyesi ve spordur. Bu başlık dışında, seyahat ettiği İsveç, Almanya, Finlandiya, Danimarka, İngiltere ve Prag'daki intibalarını gezi yazısı olarak kaleme almıştır. 1931-1935 yılları arasında İstanbul Radyosu'nda beden terbiyesi, eğitim, sağlık ve kültür gibi konularda radyo konferansları vermiş, bu konferansları üç cilt olarak yayımlamıştır. Sağlık başlığındaki eserlerinde genel halk sağlığına yönelik temel bilgileri okuyucularına aktarmıştır. Sosyo-kültürel hayat alanında; sosyal yaşam, müzik, dans gibi konuları içeren ve şuurulu bir Türk gençliği yetiştirmeyi amaç edinen kitaplar yazmıştır. Eğitimle ilgili eserlerinde ise ilkökul çocuklarının eğitimi için öğretmenlere yol gösterici tavsiyeler sunmuştur (Mutlu, 2020a: 306-311).

Selim Sırrı'nın ömrü boyunca kaleme aldığı gazete yazıları ve kitapları daha çok öğretici metinlerden oluşur. Ancak onun sanatın her dalına yönelik bir merakı ve ilgisi vardır. Halit Ziya, Selim Sırrı'nın bahsi geçen yönüyle ilgili şu cümleleri kurmuştur: "Onun her şeyden ziyade güzelliklere meftuniyetini bilirdim, şiire, edebiyata, musikiye, resme, tabiata... Bu istihkâm zabitanın asker elbisesi altında güzel olarak hayatta ne varsa onun neşvesiyle mest olmuş bir ruh[u] vardı." (Uşaklıgil, 1950: 13) İsmail Hakkı da tıpkı Halit Ziya gibi düşünür; her şeyden önce bir sanatkâr olarak gördüğü Selim Sırrı'nın ilimde ve fende gösterdiği başarıların altında sanat ruhunu bulur (Baltacıoğlu, 1950: 21). Onun öğretici metinlerin yanı sıra hikâye türüne yönelimini bu sanat ruhunda aramak gerekir.

1. Selim Sırrı'nın hikâyelerine genel bir bakış

Selim Sırrı'nın kitap olarak basılan iki hikâye kitabı vardır. 1923 yılında yirmi beş kısa hikâyeden oluşan *Kahkaha Sultan*,² 1949 yılında ise yirmi altı hikâyeden oluşan *Olmuş Şeyler*³ yayımlanmıştır. Adı geçen hikâye kitapları içerikleri bakımından birbirleriyle bağlantılıdır. Bu durum, hikâyelerle ilgili açıklama yapmayı zaruri kılmaktadır. Selim Sırrı, ilk hikâye kitabındaki on yedi hikâyesini isim ve içeriklerinde değişiklikler yaparak 1949 yılının Mayıs ayından Kasım ayına kadar *Hergün* gazetesinde yayımlamıştır.⁴ Daha sonra gazetede yayımladığı bu on yedi hikâyeyi *Olmuş Şeyler* adlı kitabına dâhil etmiştir. Bahsi geçen hikâyelerin listesi, ismi değiştirilenlerin yanına yeni isimleri de yazılmak suretiyle şöyledir:

² *Kahkaha Sultan*'ın iç kapağında 1339 yılı kayıtlıdır. Rumi takvime göre 1339 yılı, Miladi takvimde 1923'tür. Bahsi geçen kitap kaynak gösterilirken Miladi takvim esas alınmıştır.

³ *Olmuş Şeyler*'in dış kapağında 1950, iç kapağında ise 1949 yılı kayıtlıdır. Bahsi geçen kitap kaynak gösterilirken künye bilgilerinin yer aldığı iç kapak esas alınmıştır.

⁴ *Kahkaha Sultan*'da yer alıp *Hergün* gazetesinde tekrar yayımlanan hikâyelerin künye bilgileri şöyledir: "Gamsız Prenses", *Hergün*, 10 Mayıs 1949, s. 4; "Mavi Köşkün Gelini", *Hergün*, 22 Mayıs 1949, s. 4.; "İnkisarı Hayal", *Hergün*, 30 Mayıs 1949, s. 4.; "Malûl Gazi", *Hergün*, 10 Haziran 1949, s. 4.; "Viran Köyün İmami", *Hergün*, 13 Haziran 1949, s. 4.; "Zehirli Ok", *Hergün*, 18-19 Haziran 1949, s. 4.; "Muziplik", *Hergün*, 24 Haziran 1949, s. 4.; "Muhacir Emine", *Hergün*, 6 Temmuz 1949, s. 4.; "Meş'um Mektup", *Hergün*, 12 Temmuz 1949, s. 4.; "Hasenanım Oğluna Kız Arıyor!", *Hergün*, 16-18 Temmuz 1949, s. 4.; "Sarhoş Ali", *Hergün*, 19 Temmuz 1949, s. 4.; "Seçememişsin Nafile", *Hergün*, 21 Temmuz 1949, s. 4.; "Tekin Değilmiş", *Hergün*, 1 Ağustos 1949, s. 4.; "Kıskançlık Belası", *Hergün*, 4 Ağustos 1949, s. 4.; "Deli", *Hergün*, 7 Ağustos 1949, s. 4.; "Arabacı Kara Emin", *Hergün*, 11 Ağustos 1949, s. 4.; "Karımı Neden Boşadım", *Hergün*, 30 Ekim 1949, s. 4.

“Kahkaha Sultan/Gamsız Prenses”, “Pembe Köşkün Gelini/Mavi Köşkün Gelini”, “Gaf Üstüne Gaf”, “İnkisar-ı Hayal”, “Viran Köyün İmamı”, “Seçememişsin Nafile”, “Sarhoş Mustafa/Sarhoş Ali”, “Tekin Değilmiş”, “Zehirli Ok”, “Muhacir Emine”, “Muzaplik”, “Alil/Malül Gazi”, “Arabacı Kara Emin”, “Hasene Hanım/Hasene Hanım Oğluna Kız Arıyor”, “Boş Kâğıdı/Karımı Neden Boşadım?”, “Meş’um Mektup”, “Kıskançlık Belası”, “Deli”.⁵ Listelenen on yedi hikâyenin dışında, *Hergün* gazetesinde yayımlanmayan *Kahkaha Sultan*’daki “Gaf Üstüne Gaf” hikâyesi de *Olmuş Şeyler*’e eklenmiştir. Netice olarak yazarın ilk hikâye kitabından ikincisine aktardığı toplamda on sekiz hikâyesi mevcuttur.

Selim Sırrı; *Kahkaha Sultan*’da yer alan “Bostancı Bedos”, “Latife Latif Gerek”, “Kopuk Abdullah”, “Memiş Paşa”, “Acı Bir Hatıra”, “Nutuk İptilas”, “Acıklı Bir Sergüzeşt” adlı yedi hikâyesini ikinci kitabına almamıştır. Ayrıca bu hikâyelerine *Hergün* gazetesinde de yer vermemiştir. Adı geçen hikâyelerden “Kopuk Abdullah” dışındakiler, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet döneminin siyasi hayatına yönelik göndermelerle yüklüdür. Yazarın bu tasarrufunda aradan geçen yirmi altı yıllık süre zarfında düşüncelerinin değişme ihtimali, dolayısıyla hikâyelerinin içeriklerinin rol sahibi olabileceği göz önünde bulundurulabilir.

Kahkaha Sultan’da yer almayıp *Olmuş Şeyler*’de ilk defa yayımlanan sekiz hikâye vardır. Selim Sırrı, bunlardan “Çapkın Hayri”, “Tüysüzoğlunun Bahçesinde”, “Hizmetçi Kızın Gafı”, “Paris Cambazhanesi Yıldızı”, “Dünyaya İkinci Geliş”, “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası”, “Esire Astride” adlı yedi hikâyesini önce *Hergün* gazetesinde okuyucularına sunmuştur.⁶ “İmparatoriçenin Hazinesi” adlı diğer bir hikâyesini ise gazetede yayımlamadan *Olmuş Şeyler*’e dâhil edilmiştir.

Selim Sırrı’nın *Olmuş Şeyler*’deki “Esire Astride” adlı hikâyesi tercümedir. Kitapta bu hikâyenin tercüme olduğuna yönelik herhangi bir not düşülmemiştir. Yine de diğer kaynaklardan tercüme bilgisini teyit etmek mümkündür. *Hergün* gazetesinde “Bir İsveç Masalı: Esire Astride” başlığıyla iki tefrika hâlinde yayımlanan hikâye için “Selma Legarlöf’den nakleden: Selim Sırrı Tarcan” açıklaması mevcuttur (1949: 4). Bu kaydın dışında Selim Sırrı, *Radyo Konferansların I* kitabının “İsveç Edebiyatı ve Selma Lagerlöf” (1932: 287-300) başlığı altında, İsveç’in ünlü ediplerinden Selma Lagerlöf’un hayatını, edebî kişiliğini, eserlerinin İsveç halkı için önemini anlatmıştır. Daha sonra yazarın *Görünmeyen Rabitalar* kitabından Türkçeye çevirdiği bir masalı okuyacağı dile getirmiştir. Selim Sırrı’nın “Astrid!” (1932: 290) başlığıyla okuyuculara sunduğu çeviri metin, anlaşılacağı üzere *Olmuş Şeyler*’deki “Esire Astride” (1949: 92) adlı hikâyesidir.

“Esire Astride” gibi “Paris Cambazhanesi Yıldızı”, “Dünyaya İkinci Geliş”, “İmparatoriçenin Hazinesi”, “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası” hikâyeleri yabancı kahramanlara sahiptir ve mekân bakımından Avrupa ülkelerinde geçmektedir. İlk iki hikâye olay örgülerinin şekillenmesi bakımından *Kahkaha Sultan*’dakilere benzese de polisiye kurgudaki “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası” ve masalımsı bir anlatıma sahip “İmparatoriçenin Hazinesi” tercüme hissi uyandırmaktadır. Ancak “Esire Astride” dışındakilerin tercüme olduğuna yönelik herhangi bir kayıt mevcut değildir. Bu sebeple onlar da Selim Sırrı’nın hikâyeleri arasında değerlendirilecektir.

⁵ Çalışmanın devamında ismi değiştirilen altı hikâyeden bahsedilirken yazarın son verdiği isimler dikkate alınmıştır.

⁶ *Olmuş Şeyler*’de yer alıp önce *Hergün* gazetesinde yayımlanan hikâyelerin künye bilgileri şöyledir: “Paris Cambazhanesinin Yıldızı Bourbonel”, *Hergün*, 28 Haziran 1949, s. 3.; “Çapkın Hayri”, *Hergün*, 28 Ağustos 1949, s. 4.; “Dünyaya İkinci Geliş”, *Hergün*, 20 Ekim 1949, s. 4.; “Hizmetçi Kızın Gafı”, *Hergün*, 21 Ekim 1949, s. 4.; “Tüysüzoğlunun Bahçesinde”, *Hergün*, 28 Ekim 1949, s. 4.; “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası”, *Hergün*, 31 Ekim 1949, s. 4.; “Bir İsveç Masalı: Esire Astride”, *Hergün*, 15-17 Kasım 1949, s. 4.

Selim Sırrı'nın hikâyelerinden bahsederken *Doğru Sözler* [1916/1917]⁷ adlı kitabına da değinmek gerekir. Bu kitapta yazar, bir taraftan hatıralarına diğer taraftan çocuk terbiyesiyle ilgili sohbet türündeki yazılarına yer vermiştir. Kitaptaki metinler bir yüksek lisans teziyle de Latin alfabesine aktarılmıştır (Helal, 2013). Derleme niteliğindeki *Doğru Sözler*'de, "Hasene Hanım Oğluna Kız Arıyor" başlıklı bir hikâye de vardır (Tarcan, 1916/1917: 83-89). Adı geçen hikâye yazarın hem *Kahkaha Sultan* hem de *Olmuş Şeyler* adlı kitaplarında yer almaktadır. Sonuç olarak Selim Sırrı'nın tekrar yayımları göz ardı edildiğinde ve tespit edilen tercüme hikâyesi çıkarıldığında kitaplarında yer alan toplamda otuz iki hikâyesiyle karşılaşılır. Çalışma kapsamında hikâyeler, İsmail Çetişli'nin metin tahlil metodundaki muhteva, yapı, dil ve anlatım başlıkları göz önünde bulundurularak incelenecektir (Çetişli, 2016: 151-152).

2. Selim Sırrı'nın hikâyelerinde muhteva

Selim Sırrı'nın hikâyeleri muhteva bakımından toplumsal ve bireysel yönü ağırlıkta olan konu ve temalara göre tasnif edilmiştir. Toplumsal yönle başlanacak olursa ilk bahsedilecek tema yoksulluktur. Selim Sırrı, yoksulluk teması çerçevesinde geçim derdi çeken insanların hayat mücadelelerini, parasızlık nedeniyle çaresizliklerini, eşleri ve çocukları için yaptıkları fedakârlıkları konu edinerek yoksulluğa bağlı acıma ve merhamet duygularını işlemiştir. Aynı tutum Cumhuriyet öncesinde Mehmed Celal, Emine Semiye, Halit Ziya ve Hüseyin Rahmi'nin eserlerinde de mevcuttur (Özkan, 2021: 54). Selim Sırrı, "Zehirli Ok" hikâyesinde iki odalı harap bir evde oturan Muallim Hayri Efendi'nin işsiz kalması sonucunda eşi, çocukları, hasta yeğeni Kadri'yle birlikte soğuk ve açlıkla mücadelesini acı bir tablo şeklinde sunmuştur. Bu ailenin kaderi, Kadri'nin zengin ancak kimseye yardım etmeyen amcası Müştak Bey'i öldürmesiyle değişmiştir. Hastalıktan kurtulamayacağını bilen Kadri, Müştak Bey'in tek vârisi olan Muallim Hayri Efendi'yi, dolayısıyla onun ailesini yoksulluktan kurtarmak için kendini feda etmiştir. "Arabacı Kara Emin" hikâyesinde de benzer bir durumla karşılaşılır. İstanbul'da arabacılık yaparak alın teriyle para kazanıp ailesini geçindirmeye çalışan Kara Emin, kendisini hakir gören zengin bir müşterisini öldürmüştür. Kara Emin'in yoksulluk nedeniyle çaresizliği âdeta işlediği cinayete kapı aralamıştır. "Muhacir Emine" hikâyesi, özellikle Halit Ziya'nın yoksul çocukları odağına aldığı "Kırk Para", "Bir Başlangıcın Sonu", "Küçük Hamal", "Kar Yağarken", "Hikâye Değil" ve "Çolak Mesut" adlı hikâyeleriyle aynı çerçevededir (Şahin, 2021: 66). Bu hikâyede, aile bütçesine katkı sağlamak için sokaklarda mendil ve papatya demetleri satan yetim bir küçük kız vardır. Emine adlı bu kız, papatya satın almak isteyen bir adamın yanına giderken tramvayın altında kalarak sağ kolunu kaybetmiştir.

Selim Sırrı'nın acıma ve merhamet duygularını ön planda tuttuğu iki hikâyesi daha vardır. Ancak hikâyelerde bu duyguya kaynaklık eden sebepler savaş ve yaşlılık olmuştur. "Malul Gazi"de, I. Dünya Savaşı'nda iki bacağı kaybetmiş bir askerin sakatlığından dolayı sevgilisine kavuşamaması hatta ömür boyu yalnız yaşaması, "Acıklı Bir Sergüzeşt"te gençliğinde binicilerin gözdesi olan bir atın yaşlandığında gözden düşüp terk edilişi anlatılmıştır.

İnci Enginün, Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilk yıllarında (1920-1945) roman ve hikâyelerde işlenen temaları sekiz maddede toplamıştır. Bunlardan dördüncüsü şöyledir: "Maziyle hesaplaşma bugüne kadar sürmekle beraber, 1930'dan sonra mazi ile barışılmış, hatıraların güzelliği dile getirilmeye, Osmanlıya karşı daha müsamahalı bakılmaya başlanmıştır." (2015: 269). Selim Sırrı'nın hikâyelerinde "maziyle hesaplaşma" söz konusudur. Yazar, birden fazla hikâyesinde II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet yıllarına yönelik dönem eleştirisi yapmıştır. Yönetici gücün himâyesinde zenginleşenler, menfaatperest

⁷ *Doğru Sözler* kitabının iç kapağında 1332 yılı kayıttır. Rumi takvime göre 1332 yılı, Miladi takvimde 1916/1917 yıllarına tekabül eder. Bahsi geçen kitap kaynak gösterilirken Miladi takvim esas alınmıştır.

ve kurnaz kişiler, aidiyet sorunu yaşayanlar dönem eleştirisinin ön planda olduğu hikâyelerde kahraman olarak sunulmuştur. Nitekim “Bostancı Bedos” hikâyesinde, II. Abdülhamid döneminde Kadri Paşa’nın himâyesinde zenginleşen bir Rum köylüsü anlatılır. Bedos’un çocukları I. Dünya Savaşı’nda Almanlara, Mütareke sürecinde işgal güçlerine yanaşarak menfaatperestçe bir yaklaşım sergilemiştir. “Acı Bir Hatıra” hikâyesinde, II. Meşrutiyet döneminde Bedri Paşa’nın himâyesinde müteahhitlik yapmaya çalışan, zenginleşme hırsıyla menfaatleri uğruna karısını kullanan çıkarıcı bir insana yer verilmiştir. Selim Sırrı, “Bostancı Bedos” ve “Acı Bir Hatıra”daki çıkarıcı tiplerin karşısına ise “Tüysüzöğlü’nün Bahçesinde” adlı hikâyesinde alın teriyle zenginleşen bir kereste tüccarını çıkarmıştır. Bu hikâyelerde Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı’nın bilhassa ekonomik düzen üzerindeki tesiri göz önünde tutulmuştur.

Selim Sırrı, dönem eleştirisi yaptığı “Latife Latif Gerek” ve “Nutuk İptilası” adlı hikâyelerinde, II. Abdülhamid döneminde hafiye korkusunun sebep olduğu sosyal huzursuzluğu gündemine almıştır. “Latife Latif Gerek” hikâyesinde, II. Abdülhamid döneminde İstanbul ve İzmir’deki huzur ortamı şu cümlelerle karşılaştırılmıştır:

“Payitahtta herkes gölgesinden korkuyor, toplanmak yasak, eğlenmek yasak, düğün dernek yasak. Mahallede, mektepte, kalemde, vapurda, tramvayda her yerde hafiyeler vardı. İstanbul âdeta bir hafiye beldesi olmuştu. Taşralarda nisbeten hayat daha serbest idi. İzmir ise sair yerlere hiç mukayyes değildi. Esasen valisi sürgün olan bu şehirde hafiyelerin pek borusu ötmüyordu.” (Tarcan, 1923: 33).

Yukarıdaki cümlelerle sunulan sosyal ortamın ardından hikâye kahramanı, hafiyelik yaparak kendisi hakkında bilgi topladığını zannettiği masum bir kişiyi dövmeye kalkışmıştır. Yazarın 1897-1901 yılları arasında İzmir’de görev yaptığı göz önünde bulundurulursa bu hikâyeye, adı geçen şehirdeki bir hatırasının kaynaklık ettiği söylenebilir. Nutuk vermekten keyif alan bir çocuğun mektep hatırası olarak sunulan “Nutuk İptilası”, tarihî arka planıyla dikkat çeker. Hikâye kahramanı Besim, şu cümlelerle dönemin siyasi atmosferini yansıtmıştır: “İstibdadın bütün ağızlarına kilit vurduğu devirde böyle bir merak insanın başını belaya sokmaktan başka bir şeye yaramazdı. Zaten şimdi olduğu gibi öyle herkes kürsüye çıkıp aklına geleni söyleyemezdi.” (Tarcan, 1923: 125). İlerleyen cümlelerinde hafiye ve jurnal edilme korkusundan bahseden Besim, II. Meşrutiyet’ten sonra siyasi atmosferin değiştiğini, “Meşrutiyet’in ilanında ilk nutuklarını” bu mektepte verdiğini söylemiştir. Selim Sırrı, “Nutuk İptilası” hikâyesini küçük çaplı değişiklikler yaparak *Canlı Tarihler*’deki hatıralarında “Sırp Kralına Verdiğim Nutuk” (1946: 20-22) başlıklı bölümde tekrar yayımlamıştır. Bahsi geçen hatıra aracılığıyla hikâyede zikredilmeyen mektebin Mühendishane-i Berr-i Hümayun olduğu öğrenilir.

Dönem eleştirisi yapılan hikâyeler yazarın hayatıyla bir arada düşünülmelidir. Nitekim Selim Sırrı, II. Abdülhamid döneminde İttihat ve Terakki Cemiyeti’ne katılmıştır. II. Meşrutiyet’in ilanından sonra Rıza Tevfik’le birlikte “İstanbul Fevkalade Komiserliği” yapmıştır. Bu süreçte II. Abdülhamid’in “vükelâsını Meşrutiyet’e sadakat yemini” ettirmiştir (Tarcan, 1946: 36). Dolayısıyla “Latife Latif Gerek” ve “Nutuk İptilası” hikâyeleri, yazarın II. Abdülhamid yönetimine karşı muhalif duruşuyla aynı minvaldedir. Selim Sırrı, II. Meşrutiyet’in daha ilk yılında kişisel çekişmeler ve fikir ayrılığından dolayı İttihat ve Terakki Cemiyeti’nden ayrıldığını, mesleği olan beden terbiyesi muallimliğine döndüğünü bildirmiştir (1946: 43). Yazarın II. Meşrutiyet yıllarındaki çıkarıcı ve menfaatperest tiplere yönelik eleştirel tutumu, anlaşılacağı üzere siyasi tutumuyla benzerdir. Neticede dönem eleştirisi yapılan hikâyeler, yazarın maziyle şahsi hesaplaşması olarak yorumlanabilir.

Selim Sırrı’nın “Viran Köyün İmamu” adlı hikâyesi; zor yaşam şartları, bakımsızlığı ve yoksulluğu ile Anadolu’yu konu edindiği tek metindir. Anlatıcı yazar, Balkan Savaşı yıllarında arkadaşı Doktor Sabri’yle birlikte Eskişehir’de “viran” bir köye gitmiştir. Ona göre Anadolu toprakları, insanları gibi

ilgisiz bırakılmış, unutulmuş, sefalete mahkûm edilmiştir. Yine de ülkenin kurtuluğu için cepheye asker gönderenler bu toprakların insanlarıdır. Nitekim yazar, Anadolu tasvirinden sonra, Gamsız adlı torununu bekleyen yaşlı bir ninenin dramını yansıtmıştır. Hikâyedeki Gamsız, Anadolu gençlerinden sadece biridir. Diğer bir ifadeyle o, asker yolu bekleyen tüm kadınların gözü yollarda olan evladı, kocası ve torunudur. “Viran Köyün İmamı”nda insan ve mekân odaklı bir Anadolu panoraması sergileyen Selim Sırrı, Doktor Sabri'nin ağzından aydın-halk çatışmasını içeren bir eleştiriye de yer vermiştir. Doktor Sabri, İstanbul'da hamiyet ve vatanperverlik lafları edenlerin rahatını bırakıp köylere gitmediğini, Turan'a ulaşma hayali besleyenlerin Anadolu'daki viran köylere kadar da olsa bir gezintiye çıkmadığını söylemiştir. Refik Halit Karay, Selim Sırrı'nın *Kahkaha Sultan*'ından dört yıl önce yayımladığı *Memleket Hikâyeleri*'nde [1919] ihmal edilmişliği, yoksulluğu ve problemleriyle kısacası tüm gerçekliğiyle Anadolu'yu anlatmıştır (Türkmenoğlu, 2019: 41). Milli Mücadele yıllarından itibaren Refik Halit gibi Yakup Kadri, Halide Edip ve Reşat Nuri'nin hikâye ve romanlarında İstanbul sınırlarının dışına çıkılarak insan ve mekân odağında gözleme dayalı bir anlayışla Anadolu'ya yönelimin olduğu bilinmektedir (Kudret, 1970: 13). Selim Sırrı da tıpkı dönemin öncü yazarları gibi realist bir bakış açısıyla Anadolu'nun ihmal edilmişliğini gözler önüne sermiştir.

Selim Sırrı'nın hikâyelerinde en çok işlediği bireysel tema, Tanzimat'tan itibaren edebiyatın gündeminde olan ailedir. Görücü usulüyle evliliğin eleştirildiği şinası'nın *şair Evlenmesi* adlı tiyatrosundan sonra Ahmet Mithat Efendi, Nabizade Nazım, Halit Ziya Uşaklığil, Mehmet Rauf, Mehmet Celal, Hüseyin Rahmi Gürpınar ve Ömer Seyfeddin'e kadar pek çok yazar aile temasını çeşitli boyutlarıyla hikâyelerinde işlemiştir (Daşcıoğlu-Koç, 2009: 834-844). Selim Sırrı'nın bu temaya yer verdiği hikâyelerinde; birbirini tam manasıyla tanımayan, aralarında yaş farkı olan insanların görücü usulüyle evlilikleri, evli çiftlerin duygusal boşluk ve farklı kültür muhitlerinde yetişmelerinden kaynaklı yasak aşları, çeşitli sebeplerle ortaya çıkan kıskançlık duygusu sonucunda intikam alma ve ihanet etme hevesi dikkati çeker. “Mavi Köşkün Geline” hikâyesinde, henüz on dokuz yaşını bitiren Seniha'nın babasının zoruyla yaşlı fakat zengin bir adamla görücü usulüyle evlendirilmesi işlenir. Aynı dili konuşamayan bu çift arasındaki duygusal boşluk Seniha'nın yasak bir aşka yelken açmasına sebep olmuştur. Seniha, arkadaşı Bedia'nın kendi yaşıtı Rüştü Bey'le yaşadığı aşka özenmiş, onun gibi bir aşk yaşama arzusuna kapılmıştır. Yazar, babasının zoruyla evlendirilen bir genç kızın karşısında severek evlenen Bedia'ya yer vererek bu tür evliliklere yönelik eleştirel bir tutum sergilemiştir. “Hasene Hanım Oğluna Kız Arıyor” hikâyesinde de yine benzer şekilde görücü usulüyle evlendirilen, ev hayatlarında birbirine yabancılaşan çiftlerin boşanmayla sonuçlanan evlilikleri konu edilmiştir.

“Karımı Neden Boşadım?” hikâyesi, farklı kültürel birikime sahip Rıfka ile şadiye çiftine odaklanır. Alafranga meşrep bir ailede yetişen şadiye, kendi muhitinde yetişmiş, Almanya'da iki yıl tahsil görmüş, en büyük meziyeti dans etmek olan bir gençle kocasını aldatmıştır. “Meş'um Mektup”, evine ve kocasına bağlı şule ile kocası Cemal'in hikâyesidir. şule, kocasının yazı odasını toplarken menekşe kokulu bir kâğıda yazılmış aşk mektubunu bulmuştur. Kocasının kendisine düşkünlüğünün yalan olduğunu anlayınca intikam hırsına kapılıp ihanet etme arzusu duymuştur. “Paris Cambazhanesinin Yıldızı” hikâyesinde ise sakatlanarak aciz duruma düşen Bourbonel'in trajik hayatı işlenir. Genç ve güzel Fifi Silvia, kocasının sakatlığı sebebiyle aşka karşılık para ve gücü tercih ederek kocasını terk etmiş, zengin bir adamın metresi olmuştur.

“İnkisar-ı Hayal” hikâyesi, evli çiftlerdeki saplantılı kıskançlık duygusunun bir ailedeki olumsuz tesirini konu eder. Hikâyenin başkahramanı Nemide, severek evlendiği Kasım ile mutlu bir evlilik hayatı yaşar. Ancak Kasım'ın daha nişanlıyken başlayan kıskançlıkları ilerleyen yıllarda hastalığa dönüşür. Kumar ve içkiyle beslenen bu duygu, evlilik hayatında Nemide'yi “inkisar-ı hayal”e uğratmış, onu erkeklerden

nefret eden bir kadın hâline getirmiştir. “Kıskançlık Belası” hikâyesinde ise kıskançlığın farklı bir cephesine yer verilmiştir. Hikâyenin kahramanları evlilik hazırlığında olan İsmet ile Suat Samim’dir. İsmet’in mektep sıralarından itibaren yakın arkadaşı olan Güzin, çevresindeki herkesin evlenerek bir yuva kurmasını kıskanarak Suat Samim’i baştan çıkarmaya çalışmıştır. Ancak onun kıskançlık krizi sonucunda Suat Samim’le yakınlaşması, bu nişanlı çifti ayıramamıştır. Yine de Suat Samim’in daha evlenmeden aldatma eğiliminde olması dikkat çekicidir.

Selim Sırrı’nın “Gaf Üstüne Gaf”, “Seçememişsin Nafile”, “Kopuk Abdullah”, “Hizmetçi Kızın Gafi”, “Deli” ve “Memiş Paşa” adlı hikâyeleri mizahi yapıdadır. Aile içinde, arkadaş ortamında, resmî görüşmelerde geçen bu hikâyelerdeki mizah unsuru, genellikle hikâye sonundaki bir açıklama yahut yanlış anlaşılmayla ortaya çıkar. Tematik olarak bakıldığında adı geçen hikâyelerde iletişim kurarken istemsizce düşülen zor durum mevzubahistir. “Gaf Üstüne Gaf”, “Seçememişsin Nafile”, “Hizmetçi Kızın Gafi” adlı hikâyelerin kahramanları, yanlış zaman ve mekânda kurdukları cümlelerle muhataplarını içinden çıkılmaz bir duruma sokmuşlardır. “Kopuk Abdullah” hikâyesinde anlatıcı kahraman, mektep arkadaşı zannettiği bir Arap iş adamına samimi davranışlar sergileyip her defasında komik duruma düşmüştür. “Deli” hikâyesinde anlatıcı kahraman, dayısından dinlediği hikâyeyi gerçek zannederek ciddi bir korku yaşamıştır. “Memiş Paşa” hikâyesinde; dış görünüşü ve konuşmalarıyla yanı başındaki yaverlerini her defasında zor duruma sokan bir paşanın hayatından kesitler sunulmuştur. Selim Sırrı’nın “Tekin Değilmiş” ve “Muziplik” adlı hikâyeleri de mizah barındırması yönüyle yukarıdaki hikâyelerle ilişkilendirilebilir. Bu hikâyelerde elde olmayan sebeplerle yahut şaka olsun diye insanların kandırıldığı görülür. “Tekin Değilmiş”te, mahalleli tarafından uğursuz sayılan bir evde kiracıları korkutup kaçırarak evsiz barksız bir adamın oyunu hikâyenin sonunda anlaşılır. “Muziplik”te ise İstanbul’un bir köyünde tatil yapmak isteyen turistler, yaşam şekillerinden dolayı köylülerle ters düşerler. Hikâyenin sonunda köyü terk eden turistler, kuyruklarına çingirak taktıkları fareler ile köylüleri çözemedikleri gizemli bir maceraya sürüklenmişlerdir. Şimdiye kadar hakkında bilgi verilen bu sekiz hikâye; nükte ve güldürü amacıyla yazılmış, insanlarla iletişimde şaka, aldatma, yanlış anlaşılma, gaf yapma kaynaklı mizahi metinlerdir.

Selim Sırrı, bahsi geçen mizahi hikâyeleriyle Ömer Seyfeddin, Refik Halit ve Hüseyin Rahmi’yi akla getirir. Nitekim Milli Edebiyat akımının hikâye türündeki en önemli temsilcisi olan Ömer Seyfeddin mizaha yatkın bir kişiliktir. Onun “eğlendirmek amacı güden öyküleri bir yana, ağırbaşlı ve savlı öykülerinde bile nükteli, şakalı, şaşırtıcı bir sonuçla bitenler az değil[dir].” (Yener, 2008: 47). Ahmet Mithat Efendi çizgisinde halk için edebiyat anlayışını devam ettiren Hüseyin Rahmi, hikâye ve romanlarında “en ciddi konuları bile mizahi bir üslupla, eğlence havası içinde vermeyi” başarmıştır (Göçkün, 1990: 30). Refik Halit’in de mizah ve hicve dayalı özgün bir üslubu vardır. Cevdet Kudret’in ifadesiyle onun çoğu hikâyesi “çatık kaşla değil, kapalı bir mizah çeşnişiyle işlenmiştir.” (Kudret, 1970: 163). Adı geçen yazarlar mizahi üsluplarıyla daha çok sosyal, ahlaki ve dini sebeplerle ya da ideolojik ve politik gerekçelerle belli bir zümreyi, anlayışı, topluluğu, tipleri eleştirmişlerdir. Selim Sırrı’nın hikâyelerinde ise eleştirel bir yön yoktur; bu hikâyelerde nükte ve güldürü amacı ön plandadır.

Selim Sırrı’nın hikâyelerinde yalnızlık teması da mevcuttur. Önceki hayatlarında varlıklı ve kariyer sahibi olan insanlar, elim kazalar neticesinde aile bireylerini kaybederek topluma yabancılaşmışlar, böylelikle yalnızlaşıp sefil bir hayata sürüklenmişlerdir. “Sarhoş Ali” hikâyesinde mahallenin maskarası olan Ali’nin hayatı anlatılır. Akşama kadar içip zil zurna sarhoş vaziyette şarkılar söyleyerek sokakları mesken edinen Ali, bütün çocukların arkasında tenekte çalarak gezdiği bir tiptir. Ancak bu tipin ortaya çıkışının ardında hazin bir hikâye vardır. II. Abdülhamid döneminde zengin bir ailenin çocuğu olan Ali, mirasyedi bir hayat yaşayan ailesi nedeniyle yoksullaşmıştır. Yine de hayata tutunmayı başarmış,

evlenip yuva kurmuştur. Ancak biricik kızı Munise, gaz lambasının devrilmesiyle çıkan yangında ölmüştür. Ali'nin karısı bu olayın ardından akli dengesini kaybederek akıl hastanesine kaldırılmıştır. Dolayısıyla Ali'yi maskaraya dönüştüren husus ailesinin dağılmasıdır. “Çapkın Hayri” hikâyesinde ise Ali'yle aynı kaderi paylaşan Lehistanlı Doktor Rauhmann vardır. Aristokrat bir aileye mensup olan Rauhmann doktorluk diploması almış, üstüne felsefe ve hukuk şubelerini bitirmiş, genç yaşında Prag'da büyük bir şöhrete kavuşmuştur. Hekimlik yapmak üzere İstanbul'a yola çıktığında karısını ve iki çocuğunu tren kazasında kaybetmiştir. Bu kazayla ilgili duygularını ve içinde bulunduğu ruh hâlini şu cümlelerle anlatmıştır:

“Keşke ben de geberseydim, zaten yaşıyor muyum? Buna hayat denir mi? Sabah akşam, gece durmadan morfin şırınga ediyorum. Daima sarhoşum, tedricen ölüyorum. Talih, kader, tesadüf her ne ise beni böyle gülünç bir hâle koydu. Âlemin maskarası oldum. şu kılık kıyafetimle bir palyaçodan farkım var mı?” (Tarcan, 1949: 66).

Hikâye kahramanı Rauhmann; saçları, yürüyüşü ve kıyafetleriyle “alelacayıp eksantrik” vaziyette görünen, “mezcup” tavırlı biridir. Dünyayı boş vermiş vaziyette yaşayan Rauhmann, farklı milliyetlere sahip olsa da Sarhoş Ali'yle aynı geçmişe sahiptir ve onunla aynı kaderi yaşamıştır.

Selim Sırrı'nın bireysel temalarından bir diğeri yaşlanma korkusudur. “Gamsız Prenses” hikâyesi; hayatı ve insanları ciddiye almayan, tek korkusu yaşlanmak olan genç ve güzel bir kadını konu edinir. Hikâye kahramanı kadın, daima güler yüzlü, neşeli; her şeyi iyi tarafından görmeyi bilen; gamın, kederin ve üzüntünün semtine uğramadığı, pek çok kişinin kalbinde taht kurmuş güzel bir kadındır. Onu hayatta üzen ve kederlendiren tek mesele ise yaşlanmaktır. Sahip olduğu her şeyi dış görünüşüyle kazanan bir kadının yaşlanma korkusu aslında yalnızlaşma, değerden düşme, şöhreti ve sahip olduklarını kaybetme korkusunu barındırmaktadır.

Selim Sırrı'nın yurt dışında geçen ve kahramanları yabancı olan hikâyelerinden “Dünyaya İkinci Geliş”te reenkarnasyon; “İmparatoriçenin Hazinesi”nde işçi ve işveren arasındaki emek-sömürü düzeni; “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası”nda beklenmedik bir sonla biten hırsızlık vakası konu edinir. Yerlilik barındırmayan bu hikâyeler anlatım yönüyle diğer hikâyelerin gölgesinde kalmıştır.

3. Selim Sırrı'nın hikâyelerinde yapı

3.1. Olay örgüsü

Tanzimat sonrasında ilk örnekleri verilen modern Türk hikâyesi, Maupassant tarzı hikâye (vaka hikâyesi) ve Çehov tarzı hikâye (durum hikâyesi) formlarıyla gelişimini sürdürmüştür (Çetişli, 2016: 30). Bilindiği üzere Maupassant tarzı denilen vaka hikâyesi, Milli Edebiyat döneminde Ömer Seyfeddin'le en önemli temsilcisini bulmuştur. Milli Edebiyat döneminden Cumhuriyet'e uzanan süreçte Refik Halit, Yakup Kadri ve Reşat Nuri gibi devrinin öncü yazarları vaka hikâyesinin örneklerini vermeye devam etmişlerdir. Selim Sırrı'nın hikâyeleri de vaka hikâyesine uygun yapıdadır. Bu hikâye tarzı klasik bir yapıda kurgulanarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Entrik bir yapıya sahip olduğu için okuyucuda merak duygusu uyandırır; ani ve şaşırtıcı sonla bitirilir (Çetişli, 2016: 30-32).

Vaka hikâyesiyle ilgili bu bilgiler ışığında incelenen hikâyelerle ilgili çıkarımlar yapmak mümkündür: Selim Sırrı, neredeyse tüm hikâyelerini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan yapısal bir formla sunmuştur. Bu forma göre hikâyenin ilk bölümünde mekân ve zaman tayin edilmiş, kahramanlar tanıtılmıştır. İkinci bölümde kahramanların başından geçen gerilimi yüksek bir olay anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise anlatılan olay bir sonuca bağlanarak merak duygusu giderilmiştir. Selim Sırrı'nın

hikâyeleri gözlem ürünüdür. Herhangi bir olağanüstülük yahut hayal barındırmayan hikâyelerde realist bir tavır ve buna bağlı olarak gerçek hayat sahneleri sunma gayreti dikkati çeker. Nitekim hikâyelerde sıradan insanların başından geçen trajik vakalar mevcuttur. “Bostancı Bedos”, “Sarhoş Ali”, “Kopuk Abdullah”, “Memiş Paşa”, “Arabacı Kara Emin”, “Çapkın Hayri” başlıklı hikâyelerin isimlendirmesi dahi bu yönelimi gösterecek niteliktedir.

Hikâyelerin sonu etkileyici ve çarpıcı bir sonla bitmektedir. “Deli”, “Tekin Değilmiş”, “Latife Latife Gerek” ve “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası” hikâyeleri bu manada en çarpıcı örneklerdir. “Deli” hikâyesinde küçük Besim, aile meclisinin toplandığı bir kış gecesi dayısının anlattığı okul hatırasını dinlemiş, anlatının sonuna doğru bu korkunç hatıradan olumsuz şekilde etkilenmiştir. Ancak hatıranın en etkileyici yerinde Besim’in dayısı gözlerini açtığını söyleyerek her şeyin bir rüyadan ibaret olduğunu açıklamıştır. “Tekin Değilmiş” hikâyesinde, uğursuzluğuyla nam salmış bir köşkün gizemi çözülmeye çalışılmıştır. Hikâyenin sonunda evsiz bir adamın gizli bir şekilde köşkün bodrumunda kaldığı ve gece çıkardığı seslerle kiracıları korkuttuğu anlaşılmıştır. “Latife Latif Gerek” hikâyesinde anlatıcı kahramanın hafife zannederek döveceği şahsın aslında Rum yankesicilere cüzdanına kaptırmış, yardım istemeye gelen bir memur olduğu öğrenilmiştir. “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası” hikâyesinde Londra’da bir otelde uzun zamandır çözülemeyen bir hırsızlık vakası konu edilmiştir. Polisiye kurguya sahip bu hikâyenin sonunda polis memuru Kristof Ratch gerçek hırsızın otel sahibi olduğunu bulmuştur.

Hikâye ve romanda olay örgüleri; tek zincirli olay örgüsü, çok zincirli olay örgüsü ve çerçeve hikâye adıyla da bilinen helezonik olay örgüsü tarzlarında sunulabilir (Çetişli, 2016: 85-86; Tekin, 2019: 69-70). Selim Sırrı, hikâyelerinde tek zincirli olay örgüsünün yanı sıra vaka zincirinin iç içe geçtiği çerçeve hikâye formunu kullanmıştır. Bu forma sahip hikâyelerdeki olay örgüsü, anlatıcının arkadaşıyla ya da bir dost meclisindeki sohbetiyle başlar. Daha sonra anlatıcının arkadaşı yahut dost meclisindeki kahramanlardan biri asıl hikâyeyi anlatır. Hikâyenin sonunda ise tekrar ilk hikâyeye dönülür. Açıklanan form, “Çapkın Hayri” hikâyesiyle örneklendirilebilir. Anlatıcı kahraman hikâyenin girişinde çapkın lakaplı mektep arkadaşı Hayri’yi tanıtmıştır. Daha sonra yazlık bir ev bulmak için Büyükkada’ya gidişini, ada vapurunda Hayri’yle karşılaşmalarını ve aralarındaki sohbeti uzun uzun anlatmıştır. Her zaman neşeli olan ve etrafına neşe saçan Hayri bu sohbet sırasında keyifsizdir. Anlatıcı kahraman Hayri’nin niçin keyifsiz olduğunu sormuştur. İşte bu noktada Hayri, asıl hikâyeyi oluşturan Doktor Rauhmann’la münasebetini ve aralarındaki sohbeti aktarmıştır. Bu sohbette Rauhmann’ın trajik hayatı sunulmuştur. Hikâyenin sonunda ise anlatıcı kahraman ile Hayri’nin ada vapurundaki sohbetine tekrar dönülmüştür. Selim Sırrı, “Çapkın Hayri” hikâyesinin yanı sıra “Gamsız Prenses”, “Sarhoş Ali”, “Gaf Üstüne Gaf”, “Tüysüzoğlunun Bahçesinde”, “Dünyaya İkinci Geliş” ve “Karımı Neden Boşadım” hikâyelerini çerçeve hikâye formuyla yazmıştır.

3.2. Şahıs kadrosu

Selim Sırrı, iki üç kişiden oluşan dar bir şahıs kadrosu etrafında hikâyelerini kurgulamıştır. Ayrıca, hikâyelerindeki insan tiplerini dış görünüşleri, psikolojik yanları ve sosyal hayattaki konumları itibariyle detaylı bir anlatıma başvurarak okura sunmamıştır. Bu genel değerlendirmeye rağmen toplumun çeşitli kesimlerinden insan tiplerini hikâyelerine taşıdığı belirtilmelidir.

Selim Sırrı; “Mavi Köşkün Gelini”, “Karımı Neden Boşadım?”, “Meş’um Mektup”, “Paris Cambazhanesi Yıldızı”, “İnkisar-ı Hayal”, “Kıskançlık Belası”, “Hasene Hanım Oğluna Kız Arıyor” başlıklı hikâyelerinde aldatma ve kıskançlık hadisesinin neden olduğu sorunlu evlilikleri konu edinmiştir. Bu hikâyelerde kocasını aldatma eğiliminde kadınlar, karısını aldatan ve kıskançlık nedeniyle eşini mutsuz eden

erkekler, görücü usulüyle çocuklarını evlendirmeye çalışan anne ve babalar vardır. Diğer taraftan “Zehirli Ok”, “Arabacı Kara Emin”, “Muhacir Emine” adlı hikâyelerde, İstanbul’un kenar mahallelerinde yaşayan, tek derdi akşam evine ekmek götürmek olan geçim derdindeki insanlar mevcuttur. “Sarhoş Ali”, “Çapkın Hayri” hikâyelerinde de yine aynı muhit çerçevesinde yaşayan, ailesi dağıldığı için hayata tutunamayan sarhoş ve zavallı tiplere yer verilmiştir. Tarihi gerçeklerin ön planda tutulduğu “Bostancı Bedos”, “Tüysüzoğlunun Bahçesinde”, “Acı Bir Hatıra” adlı hikâyelerde ise devlet büyüklerinin himayesinde yahut çalışarak zenginleşen tipler vardır. Netice olarak bahsi geçen hikâyelerde gencinden yaşlısına, ahlaklısından hilekârına, fakirinden zenginine, paşasından askerine, memuruna, esnafına, ev hanımına kadar İstanbul’dan çeşitli insan manzaraları sunulmuştur.

Selim Sırrı’nın İstanbul ve İzmir’deki hayatından izler taşıyan “Latife Latif Gerek”, “Nutuk İptilas”, “Memiş Paşa”, “Tekin Değilmiş” ve “Muziplik” adlı hikâyeleri otobiyografik türdedir. Bu manada yazar, kendi başından geçen olayları; tanıdığı, arkadaşlarından dinlediği insanları hikâyeleştirmiştir. “Dünyaya İkinci Geliş”, “İmparatoriçenin Hazinesi”, “Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası” adlı hikâyelerde ise kahramanlar yabancısıdır. Avrupa’da geçen bu hikâyelerin kahramanları tıpkı İstanbul ve İzmir’de geçenlerde olduğu gibi toplumdaki sıradan insanlardır.

Anlatma esasına bağlı metinlerde yazarların kahraman olarak sundukları figürler genellikle insandır. Ancak, “insan dışındaki somut veya soyut, canlı veya cansız” (Çetişli, 2016: 89) bazı varlık, kavram ve eşyaların da kahraman seçilmesi mümkündür. Örnek olarak Abbas Sayar’ın *Yılkı Atı* ve Cengiz Aytmatov’un *Elveda Gülsarı* romanlarında kahraman bir attır (Tekin, 2019: 76). Selim Sırrı’nın “Acıklı Bir Sergüzeşt” hikâyesinin kahramanı da Ceylan adlı bir attır. Bakış açısı ve anlatıcı başlığında detaylandırılacak olan bu hikâyede yazar, doğumundan başlayıp ölümüne kadar bir atın hayatını kendi ağzından anlatmıştır.

3.3. Zaman

Roman ve hikâyede itibari zaman, vaka zamanı ile anlatma zamanından oluşur. Vaka zamanı, “romanda vakanın gerçekleşme zamanıdır.” (Can, 2013: 115). Anlatma zamanı ise vaka zamanından sonra gerçekleşir. Anlatıcı, önceden gerçekleşen vakayı daha sonra belli bir zaman diliminde anlatır. “Kıscası biri vakanın gerçekleşme, diğeri haber verilme zamanıdır.” (Can, 2013: 117). Selim Sırrı’nın hikâyelerinde, vaka zamanı ile anlatma zamanı arasında belli bir sürenin geçtiği art zamanlı anlatım ön plandadır. Yazarın hikâyelerinde geçmişe yönelmesi, art zamanlı anlatım tercihinde rol sahibidir. Selim Sırrı, hikâyelerinin daha ilk satırlarında geçmiş zamanı özellikle tayin etme ihtiyacı duymuştur. Aşağıdaki cümleler yazarın bu dikkatini yansıtacak niteliktedir:

Malûl Gazi: “Geçen Mayısın lâtif bir sabahı idi.” (Tarcan, 1949: 17).

Muziplik: “Geçen Umumî Harp’ten evvel hemen her yaz evcek hava tebdili için Dudullu’ya giderdik.” (Tarcan, 1949: 24).

Paris Cambazhanesinin Yıldızı: “1936 yılında (Mont Martre) civarında bir pansiyonda oturan bir Türk dostumun Paris’te misafiretim sırasında ziyaretine giderdim.” (Tarcan, 1949: 27).

Seçememişsin Nafile: “1905 yılında genç zabıt idim. İzmir’e tayininim ikinci senesi idi.” (Tarcan, 1949: 46).

Gaf Üstüne Gaf!: “Geçen birinci büyük harpte Almanların bir (Erzats) modası çıkmıştı.” (Tarcan, 1949: 48).

Tekin Değilmiş: “1935 yılı yazında hava değiştirmek için Çamlıca’da kendimize göre bir ev aramaya gitmiştik, mahalle bekçisi önümüze düştü, kiralık köşklere bize gösterdi.” (Tarcan, 1949: 51).

Deli: “On bir on iki yaşlarında bir çocuktum.” (Tarcan, 1949: 57).

Tüysüzöğlunun Bahçesinde: “Bu yaz bir Pazar günü eski bir mektep arkadaşımınla Büyükkada’ya gittik, Nizam’a doğru bir gezinti yaptık.” (Tarcan, 1949: 68).

İlk cümlelerden alıntılanan örneklerde görüldüğü üzere Selim Sırrı, tıpkı gerçeğe sadık kalmaya çalışan bir hatıra yazarı gibi zamanı belirlemiştir. Yazarın zaman unsuruyla ilgili bu hassasiyeti, hikâyelerine gerçeklik hissi kazandırma çabasıyla açıklanabilir.

Selim Sırrı, hikâyelerindeki olay akışında gün, hafta, yıl ve mevsim geçişlerini göz önünde bulundurmuş, yeni olay halkalarını mekân ya da zaman değişimi ile belirlemiştir. Özellikle “Zehirli Ok” ve “Deli” hikâyelerinde mevsim tercihleri, kurgusal zeminde işlevsellik kazanmıştır. “Zehirli Ok” hikâyesinin kahramanı Muallim Hayri; eşi, üç kızı ve bakmakla yükümlü olduğu yeğeni Kadri’yle harap bir evde oturur. Hastalandığı süre zarfında mektebe gidemediği için görevinden azledilir; işsiz kalması sebebiyle evini geçindirmekte zorlanır. Bu süreçte bir de katil damgası yiyerek hapse düşer. Kış mevsiminde soğuk hava koşullarının Muallim Hayri Efendi ailesine tesiri şu cümlelerle anlatılır:

“Aralık ayının karlı, rüzgârlı bir sabahı idi, evin kapısı şiddetle vuruldu. Evdekiler donmuş, uyuşmuş bir hâlde biricik yorganın altında ölü gibi yatıyorlardı. [...] Polisle beraber çıkıp gitti. Kadın yüzünü odanın kırık penceresine yapıştırdı. [...] Çocuklar boyunlarını bükmüş annelerine sokulmuşlar; sakin, mahzun düşünüyorlardı. Kadri o verimli sıska bir kenara büzülmüş, başını ellerinin içine almış; kesik kesik öksürüyordu. Dışarıda fırtına şiddetleniyor, kar parçalarını odanın ortasına kadar savuruyordu. Bu beş vücut nefes bile almıyorlardı. O gece yemek yemediler, zaten yiyecek de bir şey yoktu. Her akşam yaktıkları idare kandilinde gaz da tükenmişti.” (Tarcan, 1949: 4-5).

Yazar, ailenin yoksullukla zorlaşan yaşam şartlarını mevsim tercihiyle daha zor hâle getirmiş, böylelikle acıma ve merhamet duygusunu daha belirgin kılmıştır. Dolayısıyla hikâyedeki mevsim terciyle tema arasında güçlü bir bağ mevcuttur. “Deli” hikâyesinde ise hikâye kahramanı Besim’in evinden bir aile tablosu sunulmuştur. Bu aileyi bir araya getiren en önemli husus, İstanbul’da nadir görülen bir kış mevsiminin hüküm sürmesidir. Selim Sırrı, kışın tesiriyle bir araya toplanan aile meclisinden şöyle bahsetmiştir:

“Bir kış gecesi ninemin odasında toplanmıştık. Dadım mangalda kestane kavuruyor, ninem Taberi’den Şahmeran masalını okuyordu. Ben, kardeşlerim nefes almadan dinliyorduk. Dayım bir koltuğa kurulmuş sigarasını tellendiriyordu. Ekim ayında idik, İstanbul’da nadir görülen bir kış hükmünü sürüyordu. Zifiri karanlık[ta] geceyi lapa lapa yağın karlar biraz aydınlatmıştı. Fakat hikâye o kadar tatlı idi ki, gözlerimi zorla açıyordum.” (Tarcan, 1949: 57).

“Deli” hikâyesi, aile meclisinde anlatılan hikâye içindeki bir hikâyeye şekillenmiştir. Zaman unsuru ise çerçeve hikâyesinin kurgusal zeminine yön vermiş, aile meclisinin toplanması noktasında mantıksal düzlemi hazırlamıştır.

Selim Sırrı’nın bazı hikâyeleri tarihsel dönemleri yansıtır. Dolayısıyla bu tür hikâyeler kurmaca dünyada tayin edilen zaman ile kıymet kazanır. “Malûl Gazi”, “Bostancı Bedos”, “Acı Bir Hatıra”, “Sarhoş Ali”, “Latife Latif Gerek”, “Nutuk İptilas”, “Viran Köyün İmamı”, “Gaf Üstüne Gaf”, “Seçememişsin Nafile”, “Kopuk Abdullah”, “Memiş Paşa” adlı hikâyeler; II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemindeki siyasi, sosyal, ekonomik ve askerî meselelere değinmesi bakımından dikkate değerdir. Örnek verilecek olursa “Acı Bir Hatıra” hikâyesi, II. Abdülhamid döneminde şatafatlı bir hayat yaşayan saraya yakın bir ailenin II. Meşrutiyet yıllarındaki hazin sonundan bahseder. “Latife Latif Gerek” hikâyesi, II. Abdülhamid dönemindeki hafife korkusunu işler. Bu dönemde İstanbul ve İzmir’deki siyasi ve sosyal ortam karşılaştırılır. “Nutuk İptilas”nda, fikirlerin serbestçe dile getirilmesi bakımından II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet yılları mukayese edilir. Zamanın kullanımı bakımından en dikkate değer hikâyelerden biri “Viran Köyün İmamı”dır. Balkan Savaşı yıllarında Anadolu’nun hazin durumunun yansıtıldığı hikâyesinin

başında, “Vaka 1911 Balkan Harbi’nden sonra cereyan ediyor.” (Tarcan, 1949: 20) notu düşünülerek anlatıya gerçeklik hissi kazandırılmıştır.

3.4. Mekân

Selim Sırrı'nın hikâyeleri; İstanbul, İzmir, Anadolu ve Avrupa'da geçenler olmak üzere dört başlığa ayrılabilir. Bu genel tasnife rağmen on dokuz hikâyenin geniş mekânı İstanbul'dur. Selim Sırrı; Kalamış, Kızıltoprak, Bebek, Çamlıca, Kanlıca, Nişantaşı, Harbiye, Dudullu, Yeşilköy, Üsküdar, Beyoğlu, Nuruosmaniye, Kâğıthane gibi İstanbul'un farklı muhitlerine hikâyelerinde yer vermiştir. İstanbul hikâyelerinde mekân tasvirine yer vermeyip sadece yer bildiren Selim Sırrı; “Gamsız Prenses”, “İnkisar-ı Hayal”, “Çapkın Hayrı”, “Tüysüzoğlunun Bahçesinde” adlı hikâyelerinin geçtiği Büyüka'da'yı ise sakinlik ve sessizliğiyle tasvir etmiştir. “İnkisar-ı Hayal” hikâyesi bu manada dikkate değerdir. Kocasının kıskançlıkları nedeniyle bunalan genç kadının Besim'e içini döktüğü yer olarak Büyüka'da'nın şehre hâkim ve insanlardan uzak bir köşesi seçilmiştir:

“- Yalnızım, çamlara çıkmak istiyorum, benimle gelir misiniz, dedi.

(...)

- İşte burası, dedi. Ben ekseri akşamlar grubu buradan seyredirim. Bakınız ne güzel bir tablo! (Eli ile işaret ederek) Şu uzaklarda sağda görünen Çamlıca tepeleri. Daha uzaklarda karşı tarafta Yıldız bahçeleri, şu yanda İstanbul'un minareleri, solumuzda iki hörgüçlü deve gibi sakin duran Heybeli...” (Tarcan, 1949: 14).

Hikâyede anlatılan yer, aile hayatında problem yaşayan, insanlardan uzaklaşmak isteyen bir kadının sığınağıdır. Tasvir edilen yer hikâyenin kurgusal bütünlüğünü de destekler. Çünkü kıskanç bir kocayla evli olan Nemide'nin Besim ile dertleşebilmesi için evini ya da kalabalık yerleri tercih etmesi mümkün değildir. Bu manada herkesten uzak tabiat onların sığınabileceği bir yer işlevi görmüştür.

Geniş mekânı İstanbul olan aile çevresinde gelişen hikâyelerde konak, yalı ve köşk gibi kapalı mekânları tercih eden Selim Sırrı; “Arabacı Kara Emin”, “Muhacir Emine” gibi yoksul insan manzaraları sunduğu hikâyelerinde başta Beyoğlu ve Nişantaşı gibi kalabalık caddelerin, eğlence hayatının olduğu açık mekânları tercih etmiştir. Gösterişli dükkânlar, güzel giyinmiş eğlenmeye odaklı insanlar arasında onların trajik hayatını daha iyi sergilemiştir.

Selim Sırrı'nın “Latife Latif Gerek”, “Seçememişsin Nafile”, “Memiş Paşa” adlı üç hikâyesi İzmir'de geçer. Adı geçen hikâyelerde kahramanların sohbet ettiği, eğlendiği mekânlar Kordonboyu'ndaki Nev Kulüp ve Kremer Gazinosu'dur. Aynı zamanda bu hikâyeler otobiyografik niteliktedir; 1897-1901 yılları arasında İzmir'de görev yapan yazarın hayatından izler taşır. Yazarın İzmir'deki hayatından bahseden şu cümleler hikâyeleri daha iyi anlamaya imkân verir:

“Centilmen tavırları, kolay iletişim kurma becerisi, modern sporlara ve danslara aşinalığı ve İzmir'de yayılan fiziksel kuvveti ve jimnastik becerilerine ilişkin şayiaların uyandırdığı merak, modern yaşamdan sahnelerinin sergilendiği İzmir gecelerinde ansızın boy göstermesini kolaylaştırmış; ‘yokluk içinde batılı yaşam’ olarak nitelendirse de, baloların aranılan kavalyesi olmuştur.” (Yıldırım, 2009: 226).

Yazarın “Seçememişsin Nafile” hikâyesi tam manasıyla anlatılan Selim Sırrı portresine uygundur. Bu hikâyedeki anlatıcı kahraman, İzmir'de kumandan yaverliği yapan, aynı zamanda Nev Kulüp, Kremer Gazinosu ve konsoloshanelerdeki balolarda neredeyse her geceyi eğlenceyle geçiren bir zabittir.

Selim Sırrı'nın "Paris Cambazhanesinin Yıldızı", "Dünyaya İkinci Geliş" adlı hikâyeleri Paris'te; "İmparatoriçenin Hazinesi", Belçika'da; "Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası", İngiltere'de geçer. Bu hikâyelerde mekânın kurguya bir katkısı yoktur. Nitekim yazar tarafından özellikle ülke isimleri verilmesi okuyucunun herhangi bir mekân tasavvurunda bulunması mümkün değildir.

Realist yazarların metinlerinde mekân, "olaylar için gerekli olan 'fon' aracı olmanın ötesinde işlevsel (fonksiyonel) bir özellik kazanır." (Tekin, 2019: 145). Kahramanlar mekânın ürünü olarak sunulur ve onların mekândan soyutlanması mümkün değildir. Bu dikkat Selim Sırrı'nın birkaç hikâyesinde etkileyici şekilde görülür. Onun mekâna mana yüklediği, insan-mekân bütünlüğünü kurduğu hikâyelerinden biri, "Viran Köyün İmâmı"dır. Balkan Savaşı yıllarında Anadolu coğrafyasının hazin durumunu yansıtan bu hikâyede, gezilip görülen yerlere yönelik realist tasvir ön plandadır:

"Lagar iki beygir arabamızı bozuk yollarda sürüklüyordu. Sarsıla sarsıla çalkana, çalkana gidiyorduk. Yeşilliksiz bir ova, gözün alabildiğine kara sarı kerpiç hâlinde toprak. Bütün mevcudata taze hayat veren bahar bu çorak yerlerde deve dikenlerini bile canlandıramamış.. Havada bir kuş uçmuyor. İki üç senedir ekilmeyen tarlaları serçeler de bırakıp gitmiş. İnsana hüznü veren bir tenhalk bir ıssızlık var. [...] Değil köyler, kasabalar arasında bile ne düzgün bir şose ne bir yol var. Köyler!.. Köy diyorum, adı köy, hakikatte birer çamur yığını. Balkan Harbi'nden beri Anadolu'ca dolaşıyorum. Öyle perişan yurtlar gördüm ki, hatırladıkça yüreğim sızlıyor. Sefalet!. Kadınların, kızların yüzlerinde nur kalmamış, derileri meşin gibi kapkara, erkeklerin kat, kat olmuş alnında sanki çektikleri mihnetler yazılı." (Tarcan, 2019: 20).

İki saatlik zorlu bir yolculuktan sonra Doktor Sabri'yle birlikte Viranköy'e ulaşan anlatıcı yazar, karşılaştığı köyün manzarasını da benzer şekilde tasvir etmiştir. Viranköy, tıpkı adı gibi âdeta bir viraneyi anımsatır:

"Sol tarafta bir taş yığını halinde viraneliği andıran mezarlık, biraz ötede minaresiz harap bir mescit, daha sonra duvarlarına birer sefalet damgası gibi tezek yapıştırılmış kerpiç evler, dar ve dolambaçlı yollarda öbek öbek fişkılar arasından sızan bulaşık suları. Bütün bu sefalet, bu perişanlıkta temiz kalan bir şey var: Köylünün yüreği!" (Tarcan, 1949: 21).

Selim Sırrı, Anadolu toprakları ile bu toprakların insanını âdeta bütünleştirmiştir. Diğer bir ifadeyle Anadolu toprakları gibi bu toprakların insanları da ilgisiz bırakılmış, unutulmuş, sefalete mahkûm edilmiştir.

"Mavi Köşkün Gelini" hikâyesinde de mekânın insan üzerinde tesiri söz konusudur. Hikâye kahramanı Seniha, henüz on dokuz yaşındayken babasının zoruyla "sakalı boyalı altmışlık bir defterdar mütekaidi" (Tarcan, 1949: 9) olan Ziya Bey'le evlendirilmiştir. Mutsuz bir evlilik hayatı olan Seniha, yakın arkadaşı Bedia ile Rüştü Bey'in aşklarına özenir, onlar gibi sevgili hayatı yaşamak ister. Bir gün Rüştü Bey; Seniha ve Bedia'nın birlikte gittiği Fener'e kuzeni Sedat Bey'i getirir. Seniha'nın Sedat Bey'le yaşayacağı yasak aşk için seçilen mekânın anlatımı şöyledir:

"Mayısın lâtif, sakin bir günü idi, sabahleyin çiseleyen yağmur sokakları âdeta hafif tertip sulamıştı. Fener tenha idi. Çınarların gölgesinde birkaç otomobilden, atla dolaşan bir iki zabitten başka kimse yoktu. Bedia otomobillerini Fener Kulesi'nin ötesindeki ihtiyar meşenin dibine çekti. Seniha'ya da:
- Burası güzel değil mi kardeş? Bak şu manzaraya doyulur mu? Şu sevimli eşi bulunmayan İstanbul'a bak! Hele Adalar, ne gönül alıcı birer sevda yuvası!.. Yazık ki şair değilim, yoksa..." (Tarcan, 1949: 10).

Selim Sırrı görüldüğü üzere mekânı bir dekor olarak kullanmamış, tasvir ettiği mekânı "bir sevda yuvası"na benzetmiştir. Aslında bu benzetme, Seniha ile Sedat Bey arasında başlayacak yasak aşkın hazırlayıcısı olmuştur.

3.5. Bakış açısı ve anlatıcı

Selim Sırrı, hikâyelerini iki tür bakış açısı ve anlatıcıyla kurgulamıştır. Bunlardan biri, yirmi iki hikâyesinde yer verdiği kahraman bakış açılı birinci tekil anlatıcıdır. Eserin kurgusal dünyasında yer alan kahramanlardan biri olan bu anlatıcı tipi, “olay örgüsünün bütün yükünü üstlenen asıl kahraman olabileceği gibi, daha geri planda yer almış kahramanlardan biri de olabilir.” (Çetişli, 2016: 108). Bahsi geçen bakış açısı ve anlatıcıya sahip olan “Latife Latif Gerek”, “Viran Köyün İmamı”, “Seçememişsin Nafile”, “Tekin Değilmiş”, “Kopuk Abdullah”, “Muhacir Emine”, “Nutuk İptilası” ve “Deli” başlıklı sekiz hikâye otobiyografik niteliktedir. Adı geçen hikâyeler, yazarın çocukluk yıllarından başlayarak İstanbul ve İzmir hayatından izler taşır. Aynı anlatıcı tipine sahip “Gamsız Prenses”, “Gaf Üstüne Gaf”, “İnkisar-ı Hayal”, “Bostancı Bedos”, “Sarhoş Ali”, “Muzyplik”, “Malul Gazi”, “Memiş Paşa”, “Karımı Neden Boşadım”, “Paris Cambazhanesi Yıldızı”, “Çapkın Hayri”, “Tüysüzoğlunun Bahçesinde”, “Dünyaya İkinci Geliş” başlıklı on üç hikâyenin başkahramanı anlatıcı değildir. Genellikle bir dost meclisinde bulunan kahraman anlatıcı; arkadaşlarından ya da başkahramandan dinlediği vakaları aktaran konumundadır.

Kahraman bakış açılı birinci tekil şahıs anlatıcıya sahip “Acıklı Bir Sergüzeşt” hikâyesi hususi olarak değinilmesi gereken bir özelliğe sahiptir. Ancak bu özelliği açıklayabilmek için öncesinde nesne anlatıcıya değinmek gerekir. İsmail Alper Kumsar'ın verdiği bilgiye göre nesne anlatıcıya sahip romanlar XVIII. yüzyılda İngiltere’de yaygınlaşmıştır ve “dolaşım romanları” adıyla anılmaktadır. Bu metinlerin temel özelliği anlatıcısının cansız nesnelere veya hayvanlar olmasıdır: “Bu cansız nesnelere ya da hayvanlar gezip dolaştıkları yerleri ve karşılaştıkları insanların hikâyelerini anlatır.” (2021: 699). Kumsar, Türk edebiyatında dolaşım romanlarının ilk örneği olarak Kemal Ragıp Enson’un *Bir Liranın Başından Geçenler* [1932] adlı tefrika metnini tespit etmiştir. Bu romanda, “1930’ların en küçük kâğıt banknotu olan Bir Lira roman boyunca onlarca el değiştirip birçok olaya şahit ol[muştur].” (2021: 710). Son dönem roman ve hikâyelerinde yaygınlaşan nesne anlatıcı kullanımına yönelik Kumsar; Sevinç Çokum, Hasan Ali Toptaş, Yıldırım Türk, Soner Oğuz ve Sema Bayar’ın hikâyelerinden örnekler vermiştir (2021: 709). Bu bilgiler ışığında Selim Sırrı’nın “Acıklı Bir Sergüzeşt” hikâyesinin de nesne anlatıcıya sahip olduğu belirtilmelidir. Nitekim bu hikâyede Ceylan adlı bir atın hayat macerası kendi ağzından öğrenilir. Hikâyenin girişinde Ceylan’ın okura seslenişi şöyledir:

“Destan hayatımı nakle başlamadan evvel size kim olduğumu haber vereyim. Ben hayatında çok tatlı ve çok acı günler görmüş Ceylan adlı bir kısrakım. Sözümlerin ciddiyetine inanmak istiyor musunuz? Tekellüm hususu yalnız eşraf-ı mahlûkat olan insanlara verilmiştir, sen hayvan-ı natık değilsin, demek istiyorsunuz. Çok ibret-âmiz maceralarla dolu ömrümü nev’-i beşere nakletmek için cenab-ı hakka niyaz ettim, yalvardım. Her şeye kadir olan Allah yalnız bir defaya mahsus olmak üzere benim de dilimi açtı, beni söyledi. Şimdi lütfen dinleyiniz.” (Tarcan, 1923: 125).

Ceylan, hayat hikâyesini gözlemlediği sahiplerinin yaşantısıyla birlikte anlatmıştır. Diğer bir ifadeyle sahiplerinin toplum hayatındaki statüleri, kendisine karşı ilgi ve tutumları hayatına yön vermiştir. Ceylan’ın simgesel bir değer taşıdığını söylemek mümkündür. Güçlü kuvvetli olduğu yaşlarda genç bir zabiti sırtında taşıırken hayatının son dakikalarında teşrih dersi için baytar mektebine götürülen Ceylan, hırsıyla emellerinin peşinde koşan insanlara ölümün hatırlatıcısıdır. Hikâyenin sonundan alıntılanan aşağıdaki cümleler Ceylan’ın vermek istediği ibret dersinin göstergesidir:

“Beyoğlu’nun girültülü caddesinden geçerken her biri bir emel peşinde koşan insanlara son bir nazar-ı teessür atfederek:

- Zavallı Ceylan’ın şu akıbeti bari size ders-i ibret olsun dedim ve gözlerimi yumdum.” (Tarcan, 1923: 137).

Tolstoy'un 1863'te yazıp tekrar düzenlendikten sonra 1886 yılında yayımladığı *Hulstomer* adlı hikâyesi, anlatıcısı at olan meşhur bir metindir (Azap, 2014: 39; Kumsar, 2021: 707). Tanzimat sonrası Türk edebiyatında ise insan dışı bir varlığın kahraman seçilmesi hikâye ve roman için bilinen bir hususken anlatıcı seçilmesi bir yeniliktir. Nitekim edebiyatımızda "Acıklı Bir Sergüzeşt"ten önce yazılmış, - anlatıcısı bir at olan- nesne anlatıcıya örnek teşkil edecek bir kısa hikâyeyle karşılaşmamıştır. Hikâyenin kaynağı noktasında ise geleneksel anlatılar göz önünde tutulabilir. Buna bağlı olarak Selim Sırrı'nın destan, masal ve halk hikâyeleri gibi geleneksel anlatılardaki hayvan motiflerinden esinlendiği, böylelikle bir atı anlatıcı olarak kullandığı düşünülmektedir.

Kahraman bakış açılı birinci tekil şahıs anlatıcının yer aldığı hikâyelerle ilgili dile getirilmesi gereken bir diğer husus Besim ismidir. Nitekim "İnkisar-ı Hayal", "Muziplik", "Karımı Neden Boşadım?", "Nutuk İptilası", "Paris Cambazhanesinin Yıldızı" ve "Çapkın Hayrı" hikâyelerinde kahraman anlatıcı Besim'dir. Dolayısıyla hikâyeler Besim'in bakış açısıyla sunulmuştur. Adı geçen isim; "Bostancı Bedos" hikâyesinde kahraman anlatıcının arkadaşı, "Memiş Paşa" hikâyesinde ise Memiş Paşa'nın yaveridir. Besim'in yaşantısı, dış görünüşü ve iç dünyası hakkında bilgi vermeyen yazar, hikâyelerdeki diyaloglarda onun sadece ismini anmakla yetinmiştir. Besim isminin Selim Sırrı'nın kendisini işaret ettiğini, yazarın Besim'le hem anlatıcı hem de bir kahraman olarak hikâyelerinde yer aldığını iddia etmek yerindedir. "Nutuk İptilası" ve "Memiş Paşa" hikâyeleriyle bu iddiayı ispat etmek mümkündür. "Nutuk İptilası"ndaki kahraman anlatıcı, Besim adlı bir gençtir. Selim Sırrı bu hikâyesini, muhteva kısmında bahsedildiği üzere, hatıralarını anlattığı *Canlı Tarihler*'in "Sırp Kralına Verdiğim Nutuk" (1946: 20-22) başlıklı bölümüne aktarmıştır. Ayrıca, *Kahkaha Sultan*'da adı geçen hikâyenin başlığı yanında yazarın öğrencilik yıllarına ait bir resmi yer alır (1923: 125). "Memiş Paşa" hikâyesinde de kahraman anlatıcı, "Bundan yirmi beş sene evvel İzmir'de bizim ihtiyar bir Memiş Paşamız vardı." (1923: 88) cümlesiyle anlatıma başlamıştır. Hikâyenin yer aldığı *Kahkaha Sultan* kitabının 1923 yılında yayımlandığı göz önünde bulundurulduğunda 1898 yılından bahsedildiği anlaşılır. Selim Sırrı da 1897-1901 yılları arasında İzmir'de görev yapmıştır. Hikâyede Besim, Kremer Gazinosu'ndaki bir dost meclisinde yaveri sıfatıyla Memiş Paşa'nın acayıplıklarını anlatmıştır. Dolayısıyla 1898 yılında İzmir istihkâmlarında görev yapan Selim Sırrı'nın tanıdığı bir paşayı hikâyesine taşıdığı görülmektedir.

Selim Sırrı, "itibarî dünyada yaşanmış, yaşanan ve yaşanacak olan her şeyi bilir, görür ve duyar" (Çetişli, 2016: 106) konumda olan hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya da yer vermiştir. Yazarın bu tercihi; "Mavi Köşkün Gelini", "Zehirli Ok", "Arabacı Kara Emin", "Hasene Hanım Oğluna Kız Arıyor", "Acı Bir Hatıra", "Meş'um Mektup", "Kıskançlık Belası", "Hizmetçi Kızın Gafi", "İmparatoriçenin Hazinesi", "Esrarlı Bir Hırsızlık Vakası" adlı on hikâyesinde görülmüştür. Adı geçen hikâyelerde yazar, kahramanların geçmişini, duygularını ve sırlarını bilip aktarabilme özgürlüğünü kullanmıştır.

4. Selim Sırrı'nın hikâyelerinde dil ve anlatım

Selim Sırrı, anlatım dili gelişmiş, kalemi kuvvetli bir yazardır. Hikâyelerinde sade bir dil kullanmıştır. Yine de *Kahkaha Sultan* [1923]'daki hikâyelerini, *Olmuş Şeyler* [1949] adlı kitabına alırken değişiklikler yapma gereği duymuştur. Yazarın ilk hikâye kitabından ikincisine aktardığı hikâyeleri önce *Hergün* gazetesinde yayımlaması bu değişikliklerin başlıca sebebi olmalıdır. Nitekim yazar gazetede yayımladığı hikâyelerle dönemin okuruna hitap etme kaygısı taşımıştır. İki hikâyenin girişinden seçilen aşağıdaki cümlelerde yazarın hikâyeler üzerindeki tasarrufu daha iyi anlaşılacaktır:

Kahkaha Sultan- "Tekin Değilmiş": "Geçen yaz doktorun tavsiyesi ile tebdil-i hava için küçük Çamlıca'da oturmaya mecbur olduk. Bir camiye refikamla birlikte gidip kendimize göre münasip bir ev aradık. Mahalle bekçisi bize delalet etti." (Tarcan, 1923: 54).

Olmuş Şeyler- "Tekin Değilmiş": "1935 yılı yazında hava değiştirmek için Çamlıca'da kendimize göre bir ev aramağa gitmiştik, mahalle bekçisi önümüze düştü, kiralık köşkleri bize gösterdi." (Tarcan, 1949: 51).

Kahkaha Sultan- "İnkisar-ı Hayal": "- Yazımız! Ne olur, benim de hayatımı yazınız! Size çok minnettar olurum." (Tarcan, 1923: 21).

Olmuş Şeyler- "İnkisar-ı Hayal": "- Yazınız, ne olur benim de hayatımı yazınız! Size çok müteşekkir, hatta minnettar olurum." (Tarcan, 1949: 13).

"Tekin Değilmiş" ve "İnkisar-ı Hayal" hikâyelerinden seçilen cümlelerde görüleceği üzere yazar, anlatım dilini kuvvetlendirme, gereksiz gördüğü kelimeleri atma, metni daha sade kılma kaygısı gütmüştür. Aşağıda ilk cümleleri verilen "Viran Köyün İmamı" hikâyesinde ise yazarın zaman unsurunu ön plana çıkarmak için değişiklik yapma ihtiyacı hissettiği söylenmelidir:

Kahkaha Sultan- "Viran Köyün İmamı": "Mayısın sonlarında idi, Eskişehir'de bulunuyordum. Bir sabah erkenden yola revan olduk." (Tarcan, 1923: 37).

Olmuş Şeyler- "Viran Köyün İmamı": "1913 Haziran ayında Eskişehir'de bulunuyordum. Doktor Sabri adında bir arkadaşla bir sabah erkenden yola revan olduk." (Tarcan, 1949: 20).

Selim Sırrı, "Viran Köyün İmamı" hikâyesinde "1913 Haziran ayında" ifadesiyle zamanı tayin etmiş, buna ilaveten başlık altına "Vaka 1911 Balkan Harbi'nden sonra cereyan ediyor." (1949: 20) notunu eklemiştir. Verilen örnek, kitabına dahi *Olmuş Şeyler* adını veren yazarın zaman unsurunu belirgin kılarak anlatımda gerçeklik hissi uyandırma kaygısı güttüğünü gösterir.

Selim Sırrı'nın hikâyelerindeki anlatım tarzı; tahkiye, tasvir, diyalog ve geriye dönüş tekniği üzerine yoğunlaşır. Hâkim bakış açılı üçüncü tekil anlatıcıya sahip hikâyelerinde yazar, "anlatma esasına bağlı/tahkiyeli türlerin en önemli ifade tarzı" (Çetişli, 2016: 116) olan tahkiye tekniğiyle vakayı anlatmıştır. Diğer taraftan hikâyelerin genelinde realist bir tavırla nesnel tasvire yer verdiği belirtilmelidir. Mekân başlığı altında açıklanan "Viran Köyün İmamı" bir anlatım tarzı olarak tasvirin ön plana çıktığı hikâyedir. Selim Sırrı, tüm hikâyelerinde bir anlatım tekniği olarak diyaloga yer vermiştir. Anlatıma doğallık hissi veren diyalog tekniği aynı zamanda olayların gelişiminde rol oynar (Tekin, 2019: 266). Nitekim Selim Sırrı'nın çerçeve hikâyelerinin hepsinde diyalog tekniği asıl hikâyeye geçiş aracıdır. "Çapkın Hayri" hikâyesindeki şu satırlar diyalogların hikâyedeki rolünü göstermesi açısından dikkate değerdir:

"Geçen gün başımızı sokacak yazlık bir ev bulmak için Adaya gitmek üzere Köprü'den vapura bindim. Arka salonda Hayri'yi görünce mal bulmuş mağribiye döndüm. Hemen yanına koştum. Selamlaştık. Meğer o da ev bakmaya gidiyormuş. Hayri pek neşesiz görünüyordu. Hiç konuşmuyor, dalgın düşünüyordu. Merak ettim ve sordum:

- Hayri sana durgunluk hiç yakışmıyor, nedir bu hâl? Bir derdin filan mı var?

Birden uykudan uyanır gibi:

- Bak! Şu karşıda mendil ile terini silen şişman adamın yanında seyrek sakallı biri oturuyor gördün mü? (parmağı ile de göstererek) pencerenin yanında yahu!

Belki biriyle alay ediyor korkusuyla ihtiyatla başımı usul usul o tarafa çevirdim. Tekrar Hayri'ye sordum:

- Eh gördüm, ne olacak?

- Bu adam tıpkı ama tıpkı Doktor Rauhmann'a benziyor!

- Rauhmann da kim?" (Tarcan, 1949: 63).

Yukarıdaki cümlelerde kahraman anlatıcı, ada vapurunda arkadaşı Hayri ile sohbet etmektedir. Her zaman neşeli olan Hayri bu defa dalgın ve keyifsizdir. Ondaki bu hâlin sebebi ise Lehli Doktor

Rauhmann'dır. Hayri, kahraman anlatıcının "Rauhmann'da kim?" sorusundan sonra adı geçen doktorun hikâyesini anlatacaktır. Böylelikle Hayri'nin anlatımıyla hikâye içinde hikâye başlayacak, diyaloglar da Hayri ile Doktor Rauhmann arasında geçecektir.

Selim Sırrı, geriye dönüş tekniğine hikâyelerinde sıkça başvurmuştur. Hatta yazarın "Malûl Gazi", "Gaf Üstüne Gaf", "Arabacı Kara Emin", "Çapkın Hayri", "Karımı Neden Boşadım?" adlı hikâyeleri geriye dönüş tekniği üzerine kurgulanmıştır. "Malûl Gazi"de I. Dünya Savaşı'nda iki bacağını kaybeden başkahramanın savaştan önceki hayatı; "Gaf Üstüne Gaf"ta bir dost meclisindeki arkadaşların sohbetleri sırasındaki hatıraları; "Arabacı Kara Emin"de mahkeme salonundaki Kara Emin'in niçin cinayet işlediği; "Çapkın Hayri"de Rauhmann adında Lehli bir doktorun çocukluk, gençlik yılları ve aile hayatı; "Karımı Neden Boşadım?"da Rıfki'nin kendisini aldatan karısını suçüstü yakalaması geriye dönüş tekniğiyle anlatılmıştır.

Sonuç

Selim Sırrı Tarcan, hikâyelerinde hem toplumsal hem de bireysel temalara yer vermiştir. Toplumsal temalar arasında, Cumhuriyet öncesinde yazarların hikâye ve romanlarına taşıdığı yoksulluk, savaş, yaşlılık kaynaklı acıma ve merhamet duygusunun işlendiği görülmüştür. Bunun yanında, Cumhuriyet döneminin temalarından olan maziyle hesaplaşma söz konusudur. Nitekim hikâyelerde, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet döneminin siyasi ve sosyal hayatına yönelik dönem eleştirisi dikkat çekmiştir. Bir hikâyede ise Milli Edebiyat akımıyla beliren Anadolu'ya dikkat tüm gerçekliğiyle karşılık bulmuştur. Bireysel temalarda ise Tanzimat'tan itibaren edebiyatın gündeminde yer alan evlilik müessesesinin gelenekler, yasak aşk ve kıskançlık duyguları etrafında pek çok hikâyede işlendiği belirtilmelidir. Evlilikle birlikte kıskançlık, yalnızlık ve yaşlanma korkusu öne çıkan diğer başlıklar arasındadır. Yazarın Ömer Seyfeddin, Refik Halit ve Hüseyin Rahmi'yi hatırlatacak yapıda mizahi hikâyeleri de mevcuttur. Daha çok hikâye sonundaki bir yanlış anlaşılma mizahın yakalandığı bu hikâyeler nükteler ve güldürü amacıyla yazılmıştır.

Selim Sırrı; Ömer Seyfeddin, Refik Halit, Yakup Kadri ve Reşat Nuri'yle en güçlü temsilcilerini bulan vaka hikâyesi yapısına uygun tarzda yazmıştır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle klasik bir yapıda kurgulanan hikâyeler etkileyici ve şaşırtıcı bir sonla bitmiştir. Genellikle hikâyeler iki üç kişiden oluşan dar bir şahıs kadrosu etrafında şekillenmiştir. Olay merkezli hikâyelerde kahramanların dış görünüşleri yahut psikolojik yanları detaylı bir şekilde yansıtılmamış, daha çok sosyal statüleri vurgulanmıştır. Dolayısıyla toplumun bir tabakasını temsil edecek şekilde tipleştirilmeye gidildiği belirtilmelidir. Selim Sırrı, zaman bakımından II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemlerine, mekân olarak İstanbul'a yoğunlaşmıştır. Çeşitli semtleri, mahalleleri diğer taraftan zengini ve fakiriyle İstanbul, otuz iki hikâyeden on dokuzunun mekânıdır. Selim Sırrı, zaman ve mekân unsurlarını hikâyenin yapısal bütünlüğünü sağlamak amacıyla işlevsel şekilde kullanmıştır. Zaman unsuru bakımından mevsimlerin insanlar üzerindeki etkisinden faydalanmış, realist hikâyedeki mekân-insan bütünlüğünü sağlamıştır.

Selim Sırrı, otuz iki hikâyesinden yirmi ikisinde kahraman bakış açılı birinci tekil anlatıcı kullanmıştır. Hikâyelerinde kendi hayatından beslenmesinin ve gözlemlerine yer vermesinin bu tercihte rol sahibi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, yazarın bir atın bakış açısı ve anlatımıyla sunduğu "Acıklı Bir Sergüzeşt" hikâyesi, Cumhuriyet dönemi hikâyesinde nesne anlatıcının kullanıldığı yeni bir örnek olarak tespit edilmiştir. Hikâyelerinde sade ve açık bir dil kullanan Selim Sırrı, *Kahkaha Sultan*'daki hikâyelerini *Olmuş Şeyler*'e aktarırken gereksiz gördüğü kelime ve cümleleri atmış, zaman ve mekân

unsurlarında değişiklik yapmış, bu tasarruflar ile daha sade, anlaşılır ve tutarlı bir metin sunma kaygısı gütmüştür.

Selim Sırrı'nın hikâyelerini yayımladığı asıl kitabı *Kahkaha Sultan* [1923]'dir. *Olmuş Şeyler*'deki hikâyelerin çoğu, ilk kitabındaki hikâyelerin küçük çaplı değişikliklerle tekrar yayımlanmış hâlidir. Yabancı kahramanlara sahip mekân bakımından Avrupa ülkelerinde geçen hikâyeler dışında, *Olmuş Şeyler*'e yeni eklenenler de ilk kitabındakilerle benzer özellikler taşımaktadır. Sonuç olarak yazarın hikâyeciliğinde *Kahkaha Sultan* kitabı kıstas alınmalıdır. Selim Sırrı, hikâyeleriyle Milli Edebiyat zevk ve anlayışını Cumhuriyet döneminde sürdüren yazarlar arasındadır. Onun bilhassa yoksul insan manzaraları sunduğu hikâyeler, yaşadığı dönemde geri planda kalmış yazarların edebiyat tarihi açısından ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynakça

- Altın, Hamza (2016). Harputlu Selim Sırrı ve Onun Yayımladığı Terbiye ve Oyun Mecmuası. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 97-116.
- Aşır, Vildan (1950). Selim Sırrı Tarcan. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 53-71.
- Azap, Samet (2014). Metinlerarasılık: Roland Barthes Kuramının At Metaforu Etrafında Uygulanması. *III. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı- IV*, İstanbul: İlmî Etüdler Derneği, 29-44.
- Aygen, Şehbal (1950). Selim Sırrı Tarcan'la Başbaşa. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 49-52.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı (1950). Selim Sırrı Tarcan. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 20-22.
- Bereket, Cevdet (1950). 75 Yaşındaki Genç Selim Sırrı. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 4-6.
- Can, Adem (2013, Ocak-Haziran). Romanda Zaman Meselesi. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 9, 107-137.
- Çapan, M. Şevki (2002). Selim Sırrı Tarcan'ın Zeybek Oyunu Derleme Çalışmaları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, (8), 49-68.
- Çelebi, Mevlüt (Ağustos 2003). Selim Sırrı Tarcan'ın Jön Türklüğü. *Tarih ve Toplum*, 40(236), 77-85.
- Çetişli, İsmail (2016). *Metin Tahlillerine Giriş 2: Hikâye-Roman-Tiyatro* (5. b.), Ankara: Akçağ.
- Çiftçi, Erhan (2017). *İdealist İttihatçı Bir Muallim Selim Sırrı Tarcan*. İstanbul: Akıl Fikir.
- Daşcıoğlu, Yılmaz- Koç, Okan (2009). Batı Tarzı Türk Hikâyesinin Doğuşu ve Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Ana Temalar. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(1), 799-900.
- Ekici, Metin (2003). Selim Sırrı Tarcan'ın Bir Makalesi: "Yeni Zeybek Raksı." *Milli Folklor Dergisi*, 57, 10-25.
- Enginün, İnci (2015). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh.
- Göçkün, Önder (1990). *Hüseyin Rahmi Gürpınar*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Helal, Jalal (2013). *Selim Sırrı'nın Doğru Sözler Adlı Eserinin Latin Harfli Çevirisi ve Tematik Tahlili* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kandemir, [Feridun] (1950). Selim Sırrı ve Spor. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 23-28.
- Kudret, Cevdet (1970). *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman 1859-1959* (2. b.), Ankara: Bilgi.

- Kumsar, İsmail Alper (2021, Nisan). Nesne-Anlatıcılar ve Edebiyatımızdan Bir Örnek: Bir Liranın Başından Geçenler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 698-719.
- Mutlu, Mustafa (2020a). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Beden Terbiyesi ve Sporda Öncü Bir İsim: Selim Sırrı Tarcan (1874-1957)*, İstanbul: Libra.
- Mutlu, Mustafa (2020b). Beden Terbiyesi ve Spor Hayatında Selim Sırrı Tarcan (1874-1957). *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, S. 32, 583-615.
- Özkan, Ahmet Ferhat (2021). On Dokuzuncu Yüzyıl Türk Romanında Acıma ve Merhamet Uyandıran Bir Durum Olarak Yoksulluk. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 5(1), 48-65.
- Şahin, Ezgi (2021). *Kurmaca Retoriği Bakımından Halit Ziya Uşaklıgil'in Hikâyelerinde Acıma ve Merhamet Duygularının Görünüş Biçimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tarcan, Selim Sırrı (1916/1917). *Doğru Sözler*, İstanbul: Artin Asaduryan ve Mahdumları.
- Tarcan, Selim Sırrı (1923). *Kahkaha Sultan*, İstanbul: Dersaadet.
- Tarcan, Selim Sırrı (1932). *Radyo Konferanslarım I*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Tarcan, Selim Sırrı (1943, 19 Temmuz). Ömrümün Kitabı: Elli Yıl Önce Bir Göksu Âlemi. *Ulus*, 2.
- Tarcan, Selim Sırrı (1946). Hatıralarım. *Canlı Tarihler*, İstanbul: Türkiye.
- Tarcan, Selim Sırrı (1949, 15-17 Kasım). Bir İsveç Masalı: Esire Astride. *Hergün*, 4.
- Tarcan, Selim Sırrı (1949). *Olmuş Şeyler*, İstanbul: Ülkü.
- Tekin, Mehmet (2019). *Roman Sanatı 1* (19. b.), İstanbul: Ötüken.
- Türkmenoğlu, Sevgül (2019). Milli Edebiyat Dönemi Roman ve Hikâyeciliğine Genel Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 31-47.
- Uşaklıgil, Halit Ziya (1950). Edebî Musahabe: Selim Sırrı. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 13-16.
- Uşaklıgil, Halit Ziya (1950). İki Sima. *Dost Gözile 75 Yaşında Genç Selim Sırrı Tarcan*, Ankara: Ülkü, 8-12.
- Ünaydın, Ruşen Eşref (1949, 28 Mayıs), Bir Dost Gözü ile Selim Sırrı Tarcan. *Her Hafta*, 8(100), 4-5.
- Yener, Cemil (2008). Ömer Seyfettin'in Öykücülüğüne Toplu Bir Bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı* (2. bs.), Ankara: Türk Dil Kurumu, 44-53.
- Yıldıran, İbrahim (2009). Selim Sırrı Tarcan ve Türk Sinemasının Erken Dönem Tartışmalarına Katkı. *Kebikeç*, 27, 221-230.

12. Veba Geceleri romanında anlatıcının kurgusal işlevleri

Enser YILMAZ¹

APA: Yılmaz, E. (2022). Veba Geceleri romanında anlatıcının kurgusal işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 177-197. DOI: 10.29000/rumelide.1132534.

Öz

Postmodern anlatıların en önemli özelliklerinden biri, anlatım ve anlatıcı açısından modernist romana göre oldukça çeşitlilik göstermesidir. Bir yandan üstkurmacanın olanaklarından faydalanan postmodernist romancılar öbür yandan farklı anlatım tekniklerine başvurarak anlatımın zenginleşmesini sağlarlar. Adı postmodernizmle anılan Orhan Pamuk'un 2021 yılında yayımladığı *Veba Geceleri* romanı yazarın diğer eserlerinde olduğu gibi birçok açıdan postmodern niteliklere sahiptir. Yazarın, anlatımın yazılış sürecini anlatı metnine dâhil ederek üstkurmacaya başvurması, farklı anlatım tekniklerini bir arada kullanması ve olayları, zaman çizgisinden saparak anlatması *Veba Geceleri*'nin postmodern bir roman olarak nitelendirilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca romanın anlatıcısı olan Mina Mingerli'nin anlatıcı olarak muhtelif işlevleri yerine getirdiği görülür. Bu işlevler, anlatıbilimci Gérard Genette'in *Anlatı Söylem* teorisine göre ele alınıp incelenebilir. Genette'e göre bir anlatıcının beş tane işlevi vardır: Öyküleme İşlevi, Yönlendirme İşlevi, Bildirişim İşlevi, Doğrulama İşlevi, İdeolojik İşlevi. Bir anlatıda anlatıcının bu beş işlevin hepsini yerine getirmesine gerek yoktur fakat her anlatıcı muhakkak öyküleme işlevini yerine getirir. Bu beş işlevin yerine getirildiği anlatıları anlatım bakımından zengin olarak nitelemek mümkündür. Bu çalışmanın amacı Orhan Pamuk'un *Veba Geceleri* romanında anlatıcının işlevlerini Genette'nin teorisine göre ele alıp incelemektir. Çalışmada postmodern bir roman olarak nitelendirilen söz konusu romanın, anlatım açısından nasıl bir özelliğe sahip olduğu ortaya konulacak ve anlatıcının işlevlerini yerine getirirken ne gibi yöntem ve tekniklere başvurduğu anlaşılmasına gayret edilecektir.

Anahtar kelimeler: Postmodernizm, Veba Geceleri, Orhan Pamuk, anlatıcı, anlatım

Fictional functions of the narrator in Nights of Plauge

Abstract

One of the most important features of postmodern narratives is that they vary considerably from modern novels in terms of narration and narrator. Postmodern novelists drawing upon the possibilities of metafiction also enrich the narrative by applying different narrative techniques. Nights of Plague, published in 2021 by Orhan Pamuk who is associated with postmodernism, features postmodern qualities in many respects, as in the other works of the author. Nights of Plague is characterized as a postmodern novel since the author uses metafiction by incorporating the writing process of the narrative into the narrative text and different narrative techniques together and describes the events by deviating from the timeline. It is also observed that Mina Mingerli, who is the narrator of the novel, performs various functions as a narrator. These functions can be studied and analyzed according to the narrative discourse theory of the narratologist Gérard Genette. According to Genette, a narrator has five functions: The Narrative Function, The Directing Function, The

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Siirt, Türkiye), enseryilmaz@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6147-0805 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132534]

Communication Function, The Testimonial Function, and Ideological Function. In a narrative, the narrator does not need to fulfil all five functions, but every narrator necessarily fulfils the narration function. It is possible to describe the narratives in which these five functions are fulfilled as rich in terms of narration. The aim of this study is to examine the functions of the narrator in Orhan Pamuk's novel *Nights of Plague*, according to Genette's theory. Described as a postmodern novel, it will be analysed to find out what kind of feature it has in terms of narration and to understand what methods and techniques the narrator uses while fulfilling the narrator's functions.

Keywords: Postmodernism, *Nights of Plague*, Orhan Pamuk, narrator, narration

Giriş

Kurmaca anlatı türlerinden roman, diğer anlatı türlerine göre yeni olmasına karşın anlatıcı ve anlatım açısından oldukça zengin bir manzara sunar. Modernist romanın filizlendiği XIX. yüzyıldan günümüze gelene kadar roman türünde teknik açıdan yaşanan gelişmelerin başında anlatıcı ve anlatımın çeşitlenmesinin geldiğini söylemek yanlış olmaz. Hatta roman türlerinden söz ederken temel referans noktalarından biri anlatıcı ve anlatımın işlevidir.² Söz gelimi realist roman ile romantik roman arasındaki ayırmadan bahsederken anlatıcının kurgusal yapıdaki pozisyonu ve anlatımın özellikleri ön plana çıkarılır. Aynı şekilde modernist romandan postmodernist romana geçiş yapıldığında anlatıcının rolünde yaşanan değişimler ya da anlatımın çeşitlenmesi konuları edebiyat eleştirmenleri ve araştırmacılarının üzerinde durduğu hususlardan biridir.

Anlatım ve anlatıcı konusunun roman incelemelerinde ön plana çıkması roman türünün özelliği ile doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı anlatım ve anlatıcı konusuna değinirken roman türünün anatomisine odaklanmak faydalı olacaktır. Jale Parla, her edebî metnin en az bir edebî tür içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade ettikten sonra türlerin metne anlam vermek açısından pratik yararlarının olduğunu söyler (2020: 26). Roman türü, ilk ortaya çıktığı günden itibaren diğer edebî türlerden muhtelif açılardan farklılıklar gösterir. Gerek diğer edebî türlerle olan yakın ilişkisi gerek diğer edebî türlerden ayrı olarak sınırları kesin olarak çizilmiş bir tanımının yapılmamış olması romanın öne çıkan nitelikleridir. James Wood, şiir ile kurmaca metinler arasında ayırım yaparken anlatıcının rolü üzerinde durur. Onun açıklamasına göre şiir çoğu zaman birinci şahsın ağzından anlatılır. Kurmaca metinleri ise bir eve benzeten Wood, bu evin birçok penceresinin olduğunu fakat sadece iki veya üç kapısının olduğunu ileri sürer. Anlatıcıyı bir kurmaca metnin kapısına benzetir. Ona göre bir kurmaca metin ya üçüncü şahısla ya da birinci şahısla anlatılabilir; bazı başarılı eserlerin ise ikinci tekil kişiyle anlatıldığını görmek mümkündür (2010: 17).

Kurmaca metinler arasında yeni bir tür olmasının yanında romanın geleneksel türler ile olan ilişkisi oldukça derindir. Anlatım ve anlatıcı açısından geleneksel anlatılardan hem ayrılması hem de onlardan faydalanması yine romanın önemli bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Bugün edebiyat eleştirmenleri her ne kadar romanın da dâhil olduğu kurgusal metinleri bütüncül bir bakışla anlatı başlığı altında değerlendirirse de bu yaklaşımın birtakım eksiklikleri içinde barındırdığını belirtmek gerekir. Öncelikle romandan binlerce yıl önce var olan hikâye, masal veya efsane gibi kurguya dayanan metinler ile romanı her açıdan aynı kategoriye almak sakıncalı olabilir. Zekiye Antakyalıoğlu romanı anlatı olarak değerlendirdiğimizde anlatı kavramının oldukça karmaşık bir hal aldığını ve bu konunun hemen

² Bu konu hakkında bk. Topçu, Hayrunisa (2015). "Anlatıcı Sorunsalı Işığında Türk Romanına Dair Bir Değerlendirme". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

geçitirilmemesi gerektiğini ifade eder. Ona göre romana anlatı dediğimizde felsefi, dilbilimsel, anlatı bilimsel tartışmaların kapı aralamış oluruz (2013: 100). Roman kurmaca bir anlatıdır ama masal ve efsaneden farklı olarak romanın kendine has birtakım özellikleri vardır. Roman; olay örgüsü, kurgusal yapı ve anlatıcı açısından diğer kurgusal anlatılara göre daha zengin bir manzara sunar. İlk ıktığı dönemden günümüze gelene kadar roman türü sürekli bir gelişim göstermiştir ve farklı roman türlerinin ortaya ıktığı gözlemlenmiştir.

Günümüzde oldukça popüler olan postmodernist romanda anlatıcının durumu oldukça karmaşık bir hal alır. Modernist romanda dış gerçekliğe şahit olan ve yaşamda meydana gelen olaylara ayna tutan anlatıcının rolü, postmodernist romanda neredeyse ortadan kalkar ve postmodern yazar geleneksel anlatı biçimlerinden de faydalanarak hibrit bir anlatım modeli ortaya koyar. Anlatıcının anlatı üzerindeki mutlak hkimiyeti veya dış dünyaya ayna tutma işlevi postmodernist romanda terk edilerek okura seslenen, anlatının yazılış sürecini okurun gözleri önüne seren ve kurgusal serüvene okuru da dhil eden bir anlatıcı işlevine dönüşür. Postmodern anlatılarda anlatıcının bu şekilde dönüşüme uğraması doğrudan postmodern söylemle ilişkilendirilebilir. Postmodern söylemin gerçeklik hakkındaki iddiaları romanda gerçekliğin ele alınışını ciddi anlamda dönüştürür. "Postmodernist anlatılarda gidişat, karakterlerin gittikçe gerçek birer karakter haline gelmeleri algısının yaratılması değil, tam tersi gerçekliğin bir yanılısama olduğu duygusunu gclendirerek, kurgusal evreni gerçekliği yutup dönüştürecek şekilde genişletmektir" (ıraklı, 2015: 210). Burada anlatıcıya düşen görev kurgu ile gerçek arasında kalın ıizgiler ıizmek değil, bilakis gerçek ile kurmaca arasındaki ayırımları belirsizleştirmektir. Yıldız Ecevit'in de ifade ettiği üzere postmodern öyküde/romanda anlatıcı öyküyü yansıtmacı bir anlayışla anlatmaktan vazgeçer. Anlatıcı "yabancılaştırılmış bir dünyada yaşamı araya sıkıştırılmış bir tampon gerçeklik aracılığıyla ikinci elden" dile getirir (2006: 74).

Postmodern söylemin oksesliliğe yaptığı vurgunun postmodernist romana anlatım açısından yansımaları olmuştur. Postmodern yazar tek sesli bir anlatımı bir tarafa bırakarak farklı anlatıcılar yoluyla zengin bir anlatım elde etmeye gayret gösterir. Postmodernist roman Mihail Bakhtin'in sözünü ettiği oksesli anlatımı benimser. Bakhtin'e göre okseslilik nesnelere değil özerk öznelerin dünyası anlamına gelir. Başka bir deyişle anlatıcı ile romandaki kişiler aynı düzlemde bulunurlar ve konuşurken eşit hakka sahiptirler (2004: 50). "Postmodernist romanlarda yazar/anlatıcı zikzaklar ıizerek, baktığı pencereyi veya konumunu sürekli değiştirerek okuyucunun, hikyenin hkim bir anlatıcısı olduğu düşüncesinden sıyrılmasına hizmet eder" (Bingöl, 2019: 77.) Bu şekilde okunan metnin sıradan bir metin olmadığı, anlatıda gerçekliğin değişime uğrayabileceği hissi oluşturulur.

Adı ve romanları adeta postmodernizmle zdeleşmiş olan Orhan Pamuk'un 2021'de yayımlanan romanı *Veba Geceleri* diğer romanlarında olduğu gibi birçok açıdan postmodern nitelikleri haizdir. Romanda gerek üstkurmacaya başvurulması gerek oksesli bir anlatımın tercih edilmesi ve başka eserlere sık sık göndermelerde bulunması eseri değerlendiren birçok kişinin postmodernist yakıştırmasını uygun bulmasında etkili olmuştur. Beyza Ertem, tıpkı *Beyaz Kale* ve *Benim Adım Kırmızı*'da olduğu gibi *Veba Geceleri*'nin tarihi kurmaca dünyaya taşıyarak anlatmasından dolayı postmodernist olarak ele alınabileceğini ifade eder (Ertem, 2021). Hasan Bülent Kahraman da *Veba Geceleri*'ni değerlendirirken Orhan Pamuk'un romanlarının postmodernist olarak kabul edilmesine vurgu yapar. Ona göre "romanların hiçbirinde Orhan Pamuk'un tarihi gerçek bir olgu şeklinde ele almaması, 'tarihsel doğru'yla ilgilenmemesi, tarihi, anlatının diğer ögelerini kurmak için bir öge diye görüp kullanması zaman zaman bu edebiyatın *postmodern* olarak nitelendirilmesine yol açmıştır ki, tarih yazımı ve tarih felsefesi bakımından doğrudur." (Kahraman, 2021)

Romanın politik bir hiciv olduğunun iddia edilmesi bir yana kurgusal olarak bilhassa anlatıcının durumu açısından incelenmeye değerdir. Çoksesli anlatıma *Benim Adım Kırmızı* ve *Kara Kitap* romanlarında da başvurulan Orhan Pamuk, ele alınan romanında gerçek karakterler ile kurgusal karakterleri aynı düzlemde konuşturarak ve zaman zaman kahramanların ağzından olayları anlatarak okuyucunun oldukça farklı bir deneyim yaşamasını sağlar. Romanın gerçek yazarı ile hikâyenin anlatıcısının zaman zaman kesişmesi, hikâyenin yazarının olayın kahramanlarıyla kurduğu ilişki girift bir kurmacanın meydana gelmesini sağlamıştır. Öncelikle roman kısaca tanıtılacak daha sonra romanda anlatıcının kurgusal işlevlerine değinilecektir.

1.Genel olarak *Veba Geceleri*

537 sayfadan oluşan ve Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlanan *Veba Geceleri*, 1901 yılında Osmanlı Devleti'nin 29. Vilayeti Minger Adası'nda yaşanan veba salgınına ve bu veba salgını sırasında meydana gelen birtakım olaylara odaklanır. Romanın başında ve sonunda açıklama mahiyetinde iki yazı ekleyen hayali bir yazar olan Mina Mingerli'nin, büyükannesi Pakize Sultan'ın anılarından hareketle romandaki olayları anlattığını öğrenmekteyiz.

Hayali bir ada olan Minger Adası'nda meydana gelen üçüncü veba salgını uluslararası bir soruna dönüşmek üzereyken II. Abdülhamit, Bonkowski Paşa'yı adaya gönderir. Ayrıca İstanbul'dan yola çıkan ve Kahire'ye gitmekte olan gemide V. Murat'ın kızı Pakize Sultan ve kocası Doktor Nuri ve Kolağası Kamil bulunur. İzmir'de gemiye binen Bonkowski Paşa Minger Adası'nda veba salgını hakkında araştırmaya gider. Adanın valisi Sami Paşa veba hadisesini gizlemeye çalışsa da bunda tam başarılı olamaz. Bonkowski Paşa bir suikast sonucu öldürülünce II. Abdülhamit bu kez onun öldürülmesi olayını araştırması için Doktor Nuri'yi adaya gönderir. Doktor Nuri bir yandan veba salgınına kontrol altına almak için önlemler alırken bir yandan da Bonkowski Paşa'nın cinayetini araştırır.

Bu arada adada veba salgınına yönelik alınan önlemlere uymak istemeyen Şeyh Hamdullah ve adamları Vali Sami Paşa'ya güçlük çıkarır. Sami Paşa, Şeyh Hamdullah'ın yeğeni Ramiz'i Bonkowski Paşa'nın katili olmak suçundan tutuklar ve idama mahkûm eder. Fakat payitahttan gelen emirle idam uygulanmaz. Sami Paşa karantınayı İstanbul'dan gelen talimatlar nedeniyle iyi yönetemez. Bu yüzden karantina birliklerinin başına getirdiği Kolağası Kamil, postaneyi basarak Osmanlı idaresinden gelen bütün mesajların önüne geçer. Ayrıca adaya yeni bir vali atanır ve Sami Paşa adadan gönderilmek istenir. Ramiz yeni valiyi başa getirmeye çalışır fakat ona Kolağası Kamil engel olur. Yaşanan çatışmalardan sonra Minger Adası bağımsızlığını ilan eder ve Osmanlıdan kopar. Kamil, eskiden Ramiz'in sevgilisi olan Zeynep ile evlenir ve cumhurbaşkanı seçilir. Kamil, Minger Adası ve Minger milletinin geleceğini düzenlemek adına birçok önemli adım atar. Ama ilk önce eşi Zeynep daha sonra kendisi vebadan ölür. Hapiste tutulan Şeyh Hamdullah, bir süre sonra yönetimi ele geçirir ve eski vali Sami Paşa'yı idam ettirir. Karantina yasaklarını kaldıran Şeyh Hamdullah da daha sonra vebadan dolayı ölür. Bu kez Pakize Sultan Minger Adası'nın kraliçesi seçilir. Bir müddet eşi Doktor Nuri ile birlikte Minger'i yöneten Pakize Sultan da Mazhar Efendi tarafından adadan gönderilir. Yirmi beş yıl Çin'de kaldıktan sonra Londra'ya yerleşir.

2. Anlatıcının kurgusal işlevleri

2.1. Anlatıcı

Veba Geceleri romanında anlatıcının işlevlerine geçmeden önce kurmaca metinlerde anlatıcı konusuna değinip daha sonra *Veba Geceleri* romanındaki anlatıcının özelliklerinden bahsetmek incelemenin anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Kurmaca metinlerin en önemli unsurlarından biri olan anlatıcı, en genel anlamıyla hikâyeyi anlatan kişidir. Başka bir deyişle anlatının okuyucuyla buluşmasını sağlayan kurgu ögesine anlatıcı denir. Edebiyat araştırmacıları anlatıcı ile ilgili muhtelif açıklamalarda bulunmalarına rağmen çoğu kere anlatıcının kurgudaki işlevine dikkat çekmişlerdir. Edward Quinn, hikâyeyi anlatan sesin anlatıcı olduğunu ifade ettikten sonra anlatıcı meselesinin önemli bir sorun olduğunu ifade eder. Onun açıklamasına göre birinci şahıs anlatımlarda anlatıcı hikâyenin bir kahramanı iken üçüncü şahıs anlatımlarda anlatıcı görünmezdir; okuyucu anlatıcının yaptığı yorumlarla onun farkına varır (2006: 278-278). Gerald Prince de bir yazılı metni anlatan kişiyi anlatıcı olarak değerlendirir ve her yazılı metinde en az bir tane anlatıcının olduğunu belirtir. Ayrıca anlatıcının daha az veya daha çok görünebilir olabileceğini, okuyucu ile hikâyenin anlatımı arasında gizlenebileceğini ileri sürer (1989: 72). Dolayısıyla anlatıcı kimi zaman olayın kahramanı, kimi zaman şahıs kadrosundan herhangi biri ya da olayın tamamen dışında olan bir unsur olarak kurgusal metinlerde yer alır.

Anlatıcı ile metnin yazarı arasındaki ayırımın nerede başladığı ve yazar ile anlatıcının birbirinden ayrılmasının mümkün olup olmayacağı tartışılmıştır. Bir metnin yazarının aynı zamanda hikâyenin anlatıcısı olması şartı yoktur ama bazen metni kaleme alan ile hikâyeyi anlatan aynı kişi olabilir. Bu, çok eski zamanlardan itibaren düşünürlerin kafa yordukları bir meseledir. “Platon ve Aristoteles üç tür anlatıcı ayırımı ortaya koymuşlardır: 1. Kendi sesiyle anlatan kişi, 2. Başkasının sesiyle anlatan kişi, 3. Kendi sesi ile başkasının sesini karıştıran kişi” (Cuddon, 2013: 459). Anlatıcı, olaylar ile okuyucu arasında bir köprü vazifesi gördüğünden onun durumu, anlatının anlamsal boyutunu büyük oranda belirler. Anlatıcının aradan çekildiği ve neredeyse okuyucu ile olaylar arasına hiçbir yorum yapmadığı anlatılarda bile okuyucu kurgu dünyasına ancak anlatıcının belirlediği çerçevede dâhil olur, anlatıcının izin verdiği kadarıyla olayları görür. Postmodern metinler her ne kadar bu anlayışı yıkmaya çalışsa ve anlamsal sürecin oluşması sürecine okuyucuyu dâhil etseler bile okuyucunun ufkunun yine de anlatıcı tarafından belirlendiğini unutmamak gerekir. Çünkü anlatıcının seçtiği konu, işlediği karakterler ve olaya bakışı bir şekilde okuyucuyu yönlendirir; okuyucu kurgu dünyasında anlatıcının vasıtasıyla bir serüvene çıkar.

Geleneksel anlatılardan modernist romana geçiş yapıldığında anlatıcının rolü ve anlatıdaki konumu oldukça değişime uğramıştır. Daha önce hikâyeyi aktarma işlevini yerine getirdiği düşünülen anlatıcı, *modernist romanda* dış dünyayı anlatan bir aktarıcı olmaktan çıkmış ve yorumlarıyla, bakış açısıyla ve ideolojik tutumu ile gerçekçiliği yeniden inşa eder hale gelmiştir. Bilhassa XX. yüzyılda James Joyce ve Virginia Woolf gibi önde gelen romancıların eserlerinde anlatıcı ile okuyucu arasındaki mesafe neredeyse ortadan kalkmıştır. Theodor W. Adorno, XX. yüzyıl romanında anlatıcının yorumlarıyla olayların içe içe geçmesinden ötürü estetik mesafenin saldırıya uğradığını ifade eder. Geleneksel romanda anlatıcının konumu ve okuyucu karşısındaki tutumu sabittir, yani anlatıcının asıl işlevi aktarmadır. Oysa XX. yüzyıl romanında estetik mesafe sinemadaki kamera açıları gibi değişmektedir. Okuyucu kimi zaman dışarıda bırakılır, kimi zaman yorumlar ile sahneye, kulise, makine dairesine götürülür (2008: 45). Daha önce anlatıcının konumu ve işlevi hakkında kafa karışıklığına yol açacak bir durum yoktu. Hatta anlatıcı zaman zaman doğrudan varlığını duyurarak anlatıdaki mesafesini belirlerdi. XX. yüzyılın başlarından itibaren anlatıcının işlevi oldukça karmaşık bir hal alır. “Artık

anlatıcı, metnin içinde sessizliğiyle var olan bir figüre dönüşür. Karakterler ve onların bilinç akışı romancının bir yaratısı olarak ama onun kontrolü altında tutulmadığı hissi verilen bir biçimde sunulur” (Antakyalı, 2013: 103). Geleneksel anlatım biçimlerinden yararlanan *postmodern* yazarlar modernist romanın imkânlarından da faydalanmayı ihmal etmezler. Bu şekilde farklı anlatım tekniklerinin aynı metinde buluştuğu eserlerle karşı karşıya kalır.

Postmodern olarak nitelendirilen anlatılarda, anlatıcının işlevini daha iyi kavrayabilme adına Roland Barthes’in düşüncelerine değinmek faydalı olacaktır. Barthes, *Yazarın Ölümü* başlıklı makalesinde bir metinde sesini duyduğumuz kişinin yazarın kendisi olmadığını bizzat dilin konuştuğunu ifade eder. Ona göre yazar bir metnin başrolünde yer almaz, o sadece yazma eylemini gerçekleştirir. Dil metinde bir “ben”e işaret eder, bu anlatımın öznesidir. Ayrıca Barthes, bundan böyle anlatıların yazarının varlığı göz önünde bulundurulmadan okunmakta ve yazılmakta olduğunu belirtir (2000: 146-148). Yazarın varlığının geriye itilmesi iki önemli noktanın üzerinde durulmasını kaçınılmaz kılar. Birincisi, yazar artık anlatıcının kendisi olarak kabul edilmediğine göre anlatıcının okuyucu ile olan münasebetinin düzeyinin ne olduğunun belirtilmesi gerekir. İkincisi, yazarın varlığının geriye itilmesinden ötürü okuyucu anlatıyı okurken nasıl bir tutum sergileyecektir. Yıldız Ecevit’in açıklamasına göre çağdaş edebiyatın okuru metnin bir parçası durumuna gelmiştir. Metni oluşturan unsurlardan biri artık okurdur, okur olmadan metnin tek başına var olması mümkün değildir (2006:79). Bir anlatının anlam dünyası önceden belirlenemez, anlatıcı okuyucuyla farklı düzeylerde ve biçimlerde etkileşime geçerek metnin anlam dünyasının inşa edilmesine okuyucuyu davet eder. Bu şekilde okuyucu yazınsal serüvenin başat bir ögesi haline gelir.

Orhan Pamuk’un *Veba Geceleri* adlı romanı anlatım ve anlatıcı açısından *postmodern* nitelikleri haizdir. Üstkurmaca³ tekniğine diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da başvuran Pamuk, anlatımın bir kurmaca olduğunu okuyucuyla paylaştığı gibi hikâyenin anlatıcısını yine kurmaca bir yazar olan Mina Mingerli’nin gözüyle tanıtır. Hikâyenin anlatıcısı Mina Mingerli olmasına rağmen Orhan Pamuk’un sesi ile Mingerli’nin sesi birbirine karışır. Sözelimi hemen romanın başında hikâyeden bağımsız olarak eklenen şu parça Orhan Pamuk’un açıklamasıdır:

Dikkatli okurların hemen fark edecekleri gibi ön kapak resmi Vilayet Meydanı civarından Arkaz şehrini göstermesine rağmen, arka planda, uzaklarda Kale ve şehir yeniden gözükmemektedir. Arkaz Kalesi’nin uzaktan görünüşünden vazgeçemediği için bu tutarsızlığa beni ikna eden ressam Ahmet Işıkçı’ya ve kitabı bitirirken öneri ve düzeltmelerinden yararlandığım tarihçi dostum Edhem Eldem’e ve editörler Yücel Demirel, Teyfur Erdoğan, Fahri Günioğlu, Darmin Hadzibegoviç ve Şeyda Öztürk’e teşekkür ederim. (s. 9)⁴

Bu ifadeler ile birlikte kitabın önüne ve sonuna eklenen haritaların, yazar olarak Orhan Pamuk tarafından eklendiği aşikârdır. Fakat hikâyeye geçmeden önce bu kez Mina Mingerli’nin hikâyeyi nasıl oluşturduğu hakkındaki fikirleriyle karşılaşılır. Şayet hikâyenin yazarı Mina Mingerli olarak kurgulanmışsa yukarıdaki açıklamaların onun tarafından yapılması beklenir. Oysa Orhan Pamuk, kendisi açıklama yaparak Mina Mingerli’nin kurmaca olduğunu hissettirmektedir. Mina Mingerli ise *Giriş* başlıklı kısımda elimizdeki kitabın nasıl oluşturulduğunu anlatarak üstkurmacaya başvurur:

1901 yılındaki veba salgını sırasında adada olup bitenleri araştırırken, bu kısa ve dramatik sürede kahramanların öznel kararlarını anlamaya tarih biliminin yetmeyeceğini, bunların roman sanatının yardımıyla daha iyi anlaşılabileceğini hissettim ve bu ikisini birleştirmeye çalıştım. Okurlar çıkış

³ Üstkurmaca esasen romanın mahiyeti, durumu ve konumu hakkında yazılmış ve buna dönük olarak kurgulanmış romanların özelliği için kullanılır. bk. Huyugüzel, Ömer Faruk. (2019). *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları, s. 524.

⁴ İncelediğimiz romana ait alıntılar şu baskıdan alınmıştır: Pamuk, Orhan (2021). *Veba Geceleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

noktamin bu yüksek edebi sorunlar olduğunu lütfen sanmasınlar. Önce kitapta bütün zenginliğini aktarmaya çalıştığım mektuplar geçti elime. 33. Osmanlı Padişahı V. Murat'ın üçüncü kızı Pakize Sultan'ın 1901 ile 1913 arasında ablası Hatice Sultan'a yazdığı 113 mektubu notlandırarak yayına hazırlamam istenmişti. Okumaya başladığımız kitap ilk başta bu mektuplar için hazırlanmış bir "yayına hazırlayanın önsözü"dür. (s. 11)

Okuyucu, henüz hikâyeye giriş yapmadığını düşünse de aslında kurmaca yazar Mina Mingerli'nin açıklamalarıyla anlatı serüveninin içine sürüklenir. Fakat burada esasında Pamuk'un açıklamalarının arkada kendisini hissettirdiğini belirtmek gerekir. Mingerli'nin "Romanın ruh ve biçim açısından kişisel bir hikâyeden çok herkesin hikâyesi olan bir tarihe benzemesi için pek çok değişik bakış açısından anlatılmış olması daha uygundur." (s. 12) sözlerinin, Pamuk'un düşüncesi olduğu hemen anlaşılır. Ayrıca Mina Mingerli'nin Orhan Pamuk olmadığını da anlatılmaya çalışıldığı fark edilir. Sözgelimi kitabın sonunda yer alan *Yıllar Sonra* adlı bölümde Mingerli'nin açıklamalarında *tarihsever bir romancı* olarak takdim ettiği Orhan Pamuk ile tanıştığını ima eder. Burada hikâyenin anlatıcısı Mingerli, Orhan Pamuk olmadığını hissettirmeye çalışsa da esas itibarıyla kitaba eklenen *Giriş* ve *Yıllar Sonra* başlıklı bölümler romanın prolog (ön söz) ve epilog (son söz) kısımları olarak değerlendirilmelidir. *Veba Geceleri*'nin yazarı Orhan Pamuk, hikâyenin anlatıcısı olarak her ne kadar kendini gizlemeye çalışmışsa da hikâyenin anlatıcısı olan Mina Mingerli'nin sesinde onu sürekli hissetmek mümkündür.

Anlatının oluşmasına zemin hazırlayan başka bir anlatıcı da Pakize Sultan'dır. *Giriş* kısmında Mina Mingerli'nin büyük annesi Pakize Sultan'ın 113 mektubunu yayına hazırlarken bir giriş yazmayı planladığını ve bu girişin giderek uzadığını, en sonunda romanın meydana geldiği anlaşılmaktadır (s.11). Pakize Sultan'ın bakış açısı ile olayları anlatmaya çalıştığını ifade eden Mina Mingerli, okuyucuyu romanda anlatılacak hikâyeye hazırlayarak hem kurmaca bir evrenle hem de tarihsel gerçeklikle karşı karşıya bırakmaya çalıştığını ifade eder.

Veba Geceleri romanında anlatıcının kurmacadaki işlevini daha iyi kavrayabilme adına anlatıbilimin önde gelen isimlerinden Gérard Genette'in düşüncelerinden faydalanılacaktır. Fransız düşünür, *Anlatı Söylem* başlıklı eserinde anlatıcının beş farklı işlevinden söz eder: 1. Öyküleme İşlevi, 2. Yönlendirme İşlevi, 3. Bildirişim İşlevi, 4. Doğrulama İşlevi, 5. İdeolojik İşlevi (1980: 255-259). Bir anlatıda bu işlevlerin hepsi bir arada bulunabildiği gibi sadece biri veya birkaçı birlikte kullanılabilir. Genette, temelde bir anlatıda anlatıcının ne şekilde görüldüğünü/sesini nasıl duyurduğunu ve anlatıyı hangi yollarla inşa ettiğini belirtmek adına söz konusu beş işlevi ortaya koymuştur. Ona göre bir anlatıda, anlatıcının bu beş işlevin hepsini yerine getirmesi gibi bir zorunluluk yoktur ama her anlatıda anlatıcının öncelikle öyküleme işlevini yerine getirmesi gerekir.

2.2. Anlatıcının öyküleme işlevi

Kurmaca anlatıların ayırt edici özelliklerinin başında kuşkusuz bir öyküye dayanıyor olması gelir. Forster, öyküyü en yalın şekilde "olayların zaman sırasına dizilerek anlatılmasıdır. (1982: 68)" sözleriyle tanımlar. Öykü kavramını tanımlamak her ne kadar basit gözükse de onun bir anlatının meydana gelmesinde üstlendiği işlevi belirlemek bir o kadar zordur. Çünkü öykü çoğu zaman anlatı ile eş değer görülmüştür ve Forster'in de işaret ettiği üzere birçok kişi kurmaca anlatılardan biri olan romanı öykü olarak tanımlar. Bir anlatının her zaman bir öyküye yani birbirine bağlanan olaylar zincirine dayanması, anlatıcının da birinci işlevinin öyküleme olduğunu gösterir. Nitekim Gérard Genette de anlatıcının ilk işlevinin öykü anlatmak olduğunu belirtir ve hiçbir anlatıcının sırtını öyküleme işlevine dönmeyeceğini vurgular (1980: 255).

Tarih öncesi dönemlere dayanan efsanelerden mitlere, dini hikâyelerden roman türüne bütün kurmaca anlatılar dinleyiciye/okuyucuya bir öykü anlatır. Bir öykünün başlangıcı, gelişimi ve sonuca bağlanması her edebî türde farklılık arz etse de ve bazen muhtelif tekniklerle öykü ortaya konsa da bir gerçek var ki anlatıcı daima bir öyküyü aktarmakla mükelleftir. Hangi amaçla okuduğu fark etmez, bir kurmaca metni eline alan okuyucu olaylar zinciriyle karşılaşacağına bilincindedir. İster gerçekte yaşanmış bir olaya dayansın ister bütünüyle yazarın hayal dünyasının ürünü olsun öykü, okuyucunun merak duygusunu doyurarak okuma isteğini besler.

İncelenen *Veba Geceleri* romanında anlatıcı hem hâkim bakış açısıyla hem tekil bakış açısıyla hikâyeyi nakletmektedir. Ana hikâyeden bağımsız gibi gözükken *Giriş* ve *Yıllar Sonra* bölümlerinde tekil bakış açısı ile anlatım gerçekleşir. Burada konuşan Mina Mingerli'dir. Mehmet Tekin'e göre tekil bakış açısı ile yazılan "romanlarda 'anlatıcı' ile 'anlatılan' aynı kişidir. Bu nitelikleri taşıdığı için bu figüre 'kahraman-anlatıcı' adı da verilmektedir. Söz konusu bakış açısıyla birlikte yazarın varlığı (romandaki varlığını) hemen hemen tamamıyla ortadan kaldırılır (2003: 53). Birinci tekil bakış açısıyla hikâyenin anlatılması, yazar ile anlatıcının özdeşleşmesine neden de olabilir. Orhan Pamuk, *Veba Geceleri*'ndeki hikâyenin anlatıcısının kendisi olmadığını, okuyucunun Mina Mingerli'nin hikâyeyi kurgulayan kişi olarak bilinmesini ister. Fakat Mingerli'nin sesi ile Pamuk'un sesini birbirinden ayırmanın imkânı yoktur. Hikâyenin yazarı Pamuk, varlığını dışarıda tutmak isterken tercih ettiği anlatım biçimi onu hikâyenin asıl anlatıcısı olarak gözükmesine yol açmıştır.

Minger Adası'nda yaşananların öykülediği bölümde ise olaylar sınırlandırılmış hâkim bakış açısı ile anlatılır. "Sınırlandırılmış hâkim bakış açısında olaylar üçüncü tekil kişinin ağzından aktarılır fakat anlatıcı her şeyi bilmez, olaylar cereyan ettikçe anlatır" (Abrams, 1999: 234). Bu bakış açısının seçilmesine karşın *Veba Geceleri*'nde anlatıcı, bir hikâye anlattığını okuyucuya hissettirerek anlatımı zenginleştirir: "Demek ki hikâyemizin başladığı, 22 Nisan 1901 gece yarısından iki saat önce Minger Adası'na tarifersiz bir vapurun yaklaşıyor olması olağanüstü bir duruma işaret ediyordu" (s.15). Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere anlatıcı, daha baştan okuyucuya bir kurgu ile karşı karşıya kaldığını hissettirir ama aynı anlatıcı hikâyenin tarihsel bir gerçekliğinin olduğunu da söyleyerek üstkurmacaya başvurur. Okuyucu ile doğrudan kurulan bu temas veya yapılan anlaşma, bir anlamda yazarın birtakım tarihsel olayları aktarırken okuyucu tarafından yargılanmasını da engeller. Çünkü aşağıda ayrıntılı bir şekilde göreceğimiz üzere anlatıcının ideolojik tutumu, tarihsel olayları anlatırken birtakım dönüştürmeleri beraberinde getirebilir. Orhan Pamuk da söz konusu tarihsel dönüştürmelerden ötürü bir anlamda kurgusal bir eser ortaya koyduğunu hatırlatarak kendini güvence altına alır.

Sınırlandırılmış hâkim bakış açısında anlatıcı birçok bilgi verir fakat verdiği bilgilerin daha sonraki olayları hangi yönde etkileyeceği hakkında bir şey bilmiyormuş gibi bir tavır takınır. *Veba Geceleri*'nde bu duruma örnek olarak verilebilecek birçok bölüme rastlanır. Örnek olarak şu paragrafa bakılabilir:

Bonkowski Paşa düşünceli düşünceli gülümsedi. Pakize Sultan, Başkimyager'in bile evhamlı Padişah'ın korkularından ve cezalarından payını aldığına hükmetti ve kocasıyla daha önceden defalarca konuştukları konuyu: Osmanlı Devleti'nin en meşhur iki karantina mütehasssının Girit açıklarında Padişah'ın özel gemisinde bir gece yarısı karşılaşmaları tesadüf olabilir miydi? (s.22)

Burada anlatıcı, Bonkowski Paşa ile Doktor Nuri'nin padişaha ait gemide bir arada olmasının tesadüf olamayacağını Pakize Hanım'ın düşüncesi olarak aktarır ve bunun nedeninin kendisi tarafından da bilinmediğini hissettirir. Ayrıca romanın genelinde görüldüğü üzere hikâyeyi anlatan Mina Mingerli ile hikâyenin kahramanlarının sesleri de zaman zaman birbirine karışır durur. Yukarıdaki paragrafta

“evhamlı padişah” sözünün Pakize Sultan’a mı yoksa anlatıcı konumundaki Mina Mingerli’ye mi ait olduğu tam olarak belli değildir.

Veba Geceleri’nde sınırlandırılmış hâkim bakış açısıyla öykülemeye başvurulmasına karşın anlatıcının zaman zaman birçok ayrıntıya yer vererek kahramanların psikolojik vaziyetini de anlattığını görmek mümkündür. Söz gelimi Bayram Efendi’nin vebaya yakalandıktan sonra nasıl bir ruh haline büründüğü aktarılırken anlatıcı, hem iç tasvirlerle hem dış tasvirlerle yer vererek okuyucunun ölmekte olan birini tahayyül etmesini sağlar:

Artık ölmekte olduğunu seziyor, bunu bir haksızlık olarak görüyor, niye kendisinin seçildiğini sormak istiyor, ağlıyordu. Camiden çıktıktan sonra Germe Mahallesi’nde dua kâğıdı ve muska yazan şeyhe gitti. Veba ve ecel mevzuunu herkesle konuşuyormuş bu şeyh, ama adını unuttuğu şişman adam yerinde yoktu. Derken çarpık fesli, güler yüzlü bir genç Bayram Efendi’ye (ve kendi gibi, öğle namazından gelen iki kişiye) okunmuş muska ve üzeri dua yazılı birer kâğıt verdi. Bayram Efendi kâğıdın üzerindeki duayı okumaya çalıştı ama göremiyordu. Bir süre bu yüzden suçluluk hissetti; telaşlandı, ölümünün kendi kabahati olacağını anladı. (s. 26)

Buna benzer pasajlar romanda epey bir yer tutmasına karşın, öykünün yarıda sık sık kesilerek araya farklı bilgilerin serpiştirildiği fark edilir. Bu gibi durumlarda anlatıcı zaman zaman okuyucunun bir hikâyenin içinde olduğunu adeta hatırlatır. Bonkowski Paşa’nın adada teftişe çıkmasının anlatıldığı bölümden alınan şu parçaya bakılabilir:

Kiliseden ayrıldıktan sonra kimisi kapalı, kimisi açık bakkal, manav dükkânlarının ve bu satırları yazdığımız 2017 yılında hala açık olan Zofiri’nin bademli kurabiye fırınının önünden geçti. Bonkowski Paşa Eşek Anırtan Yokuşu’ndan aşağı inerken küçük bir cemaatin koskoca bir tabutu yokuş yukarı çıkardığını göreyerek kenara çekildi. (s.62)

Anlatıcı konumundaki Mina Mingerli, varlığını sık sık duyurarak hikâyedeki olayların dışında bilgiler verir. Olay zincirinde bir anlık sapmalara neden olan bu bilgiler sayesinde anlatıcı ile okuyucu arasındaki iletişim esasında daha da kuvvetlenir. Ayrıca yukarıda alıntılıdığımız kısımda da görüldüğü üzere okuyucu bazen hikâye devam ederken adeta uyarılır. Bu ve buna benzer durumlar aynı zamanda anlatıcının bilgi verme işlevine de örnek gösterilebilir.

Modernist romanın (özellikle realist romanın) temel özelliklerinden biri, okuyucunun anlatılan hikâye ile doğrudan karşı karşıya kalmasını sağlamaktır. Bunun için anlatıcı, olabildiğince kendi varlığını gizleyerek hayattan sahneler sunmayı tercih eder. Okuyucu romanı okurken olaylar zincirini bir film şeridinden akıyormuş gibi takip eder. Oysa postmodernist romanda hikâyenin yazılış süreci ile birlikte gelişimi de okuyucuyla paylaşılır. Okuyucu bir yandan hikâyeyi okur öbür yandan yazarın hikâyeyi nasıl yazdığını farkına varır. Bu, üstkurmacanın en temel özelliklerinden biridir. *Veba Geceleri*’nde anlatıcının hikâye anlattığını sürekli ifade ettiği bölümlere rastlanır: “Tarihimizin ve hikâyemizin daha iyi anlaşılması için üç yıl geriye gitmek ve bugün Vali Paşa’yı siyasi olarak zorlayan ve kişisel olarak çok huzursuz eden ‘Hacı Gemisi isyanı’ olayını anlatmak istiyoruz” (s.101).

Realist romanda anlatıcı gerçekliği yansıtırken olabildiğince objektif bir tutum sergiler ve çoğu zaman kahramanların fikirlere katılıp katılmadığını gizlemeye çalışır. Anlatıcı, kahramanın ruhsal vaziyetini anlatırken bile yorum yapmaktan kaçınır ve okuyucuyu kahramanın ruhsal vaziyeti ile baş başa bırakır. *Veba Geceleri*’nde anlatıcı, kahramanların ruhsal vaziyetini öykülerken kahramana karşı bir tür sempati beslediğini hissettirir. Bu tutum okuyucunun da kahramanlara karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine yol açar. Örneğin Sami Paşa’nın yenilikçi kişiliği anlatılırken olumlu bir kahraman tipi çizilir ve onun ruhsal vaziyeti okuyucuya sunulur: “Ashında cami yerine okula önem veren tutum Vali’nin

de inandığı bir şeydi ama Sami Paşa yazıyı okurken öfkeden boğulacakmış gibi hissetmişti kendini” (s.107).

Postmodernist romanın önemli özellikleri arasında gizem ve belirsizlik de yer alır. İşlenen bir cinayet, nedeni tam açıklanamayan bir ölüm veya kaybolan bir nesne ve gizemli bir olayı anlamaya çalışan kişilerin varlığı postmodernist romanlarda sıkça rastlanan durumlardır. *Veba Geceleri*’nde de Bonkowski Paşa’nın öldürülmesi olayı beraberinde cevaplanması gereken soruları getirir. Hikâyede anlatıcı bazen doğrudan sorular sorarak veya kahramanların konuşmaları vasıtasıyla gizemin ayrıntılarını ortaya sermeye çalışır. Bonkowski Paşa’nın cinayeti kadar gizemli bir olay da vebanın neden olduğu ölümlerdir. Vebanın nasıl yayıldığı, hastaların kaç gün içerisinde öldüğü ve vebadan ne şekilde korunması gerektiği roman boyunca sorgulanır. Anlatıcının sesi bu gibi durumlarda kahramanların sesiyle karışır. Örneğin hastalığın yayılması ile ilgili şu bölümü ele alalım:

Doktorlar otuz saati tartışmaya başladılar: Mikrobun vücuda girmesi ile yorgunluk, titreme ve baş ağrıları, ateş, kusma gibi belirtilerin ortaya çıkması arasında geçen zaman bu kadar mıydı? Bunun İzmir’de hastadan hastaya değiştiğini söyledi Doktor İlias. Bu sürede hasta mikrobunu yayıyor muydu? (s.109)

Anlatıcı hikâye ederken her şeyi tam bilmediğini açıkça ifade eder. Burada sorulan sorular hem okuyucu açısından hem anlatıcı açısından bir muammadır. Ayrıca sorulan soru bir kahramanın ağzından çıkmamasına rağmen onun cevabını, anlatıcının bir kahramanı vermektedir.

Postmodernist romanın temel özelliklerinden biri de geleneksel anlatım yöntemleri ile modern anlatım yöntemlerini aynı zamanda ve zeminde kullanmasıdır. Orhan Pamuk’un, Ahmet Mithat Efendi’nin romanlarından da alışık olduğumuz okuyucuya seslenerek ve zaman zaman sorular yönelterek merak unsurunu canlı tutan bir anlatım tekniğine başvurduğunu görürüz:

Zeynep’in annesi Emine Hanım ile Kolağası’nın annesi aynı mahalleden değillerdi ama son beş yıldır arkadaşlıklar. Emina Hanım’ın güzel kızını, Satiye Hanım on ikisinden beri biliyordu. O zamandan beri çok güzeldi **ama bakalım Kolağası kızı beğenecek miydi ya da Zeynep Kolağası’na ısınacak mıydı?** Daha birbirlerini hiç görmemişlerdi. (s.149)

Veba Geceleri, anlatıcının *Giriş* kısmında ifade ettiği üzere tarih şeklinde yazılmış bir roman veya roman şeklinde yazılmış bir tarih olması sebebiyle kendine has birtakım öyküleme yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Anlatıcı yaşanan hadiselerin sonraki dönemlere olan yansımalarına da değinmekle birlikte sık sık tarihçilerin yaşanan hadiseleri farklı yorumladıklarını belirtir. Örneğin Minger Adası’nın kurtuluşuna vesile olan olaylardan biri ve Mingerliler için büyük önemi haiz olan Kolağası Kamil’in Valilik binasında elinde salladığı bayrak ile ilgili farklı düşünceler ortaya atılmıştır:

“Evet bu sizin bezinizdir elbette . . . Ama Minger gülü bütün bir milletindir.”

“Bütün bir millet” kelimesiyle Vali Sami Paşa’nın adalıları mı, bütün Osmanlı İmparatorluğu’nun ahalisini mi kastettiği daha sonra tarihçiler arasında tartışılmıştır. (s.127)

Bazı postmodernist romanlarda tarihsel malzemenin kullanılmasıyla ilgili birçok çalışma kaleme alınmış ve postmodernist romanların tarihten oldukça faydalandığı belirtilmiştir.⁵ Orhan Pamuk, daha önce kaleme aldığı *Benim Adım Kırmızı* ve *Beyaz Kale* gibi romanlarında tarihe yönelmişti fakat *Veba Geceleri*’nde bir ulusun ortaya çıkışının tarihini kaleme almaya girişir. Söz konusu ulus hayali olsa bile ulusun ortaya çıkış hikâyesi ile birçok ulusun ortaya çıkış süreci arasında paralellikler mevcuttur. Burada tarih ile roman arasında bir paralelliğin olduğunu vurgulamaya çalışan yazar, tarihinin de tıpkı romancı

⁵ Bu konuyla ilgili bk. Argunşah, Hülya (2002). “Tarihi Romanda Post-modern Arayışlar”. *İlmi Araştırmalar*. 14: 17-27.

gibi geçmişi kurgulayarak aktardığını ima eder. Zaten romanda da geçmişte yaşanan olayların tarihçiler tarafından farklı yorumlar yapılarak aktarıldığı ifade edilir ve romanda anlatıcının geçmiş ile ilgili kendine göre bir yorum geliştirdiği belirtilir:

Vali Paşa'nın İstanbul'u ve Avrupa devletlerini yatıştırarak önlemlere başvurmayıp, geceleri insan kaçakçılarını durdurulmamasının nedenleri Minger tarihçileri arasında farklı yorumlara yol açmıştır. Bize göre Paşa, "Bana Garnizon'dan asker vermezseniz ben de yukarı koylarda ve kayalık sahillerde kaçakçı kovalayamam" demek istiyordu. Pakize Sultan'ın mektuplarından ise bu dönemde Vali Paşa'nın sandalci kâhyalarının para ve iktidar kavgasına hayret verecek bir hızla sürüklendiğini anlıyoruz. Vali Paşa fazla bilet sattıkları gerekçesiyle yaptığı baskınlarla seyahat şirketleri patronlarını (yani konsolosları) sindirmişti. Ama kuzey koylarından insan kaçakçılığını yine bu seyahat şirketleri ve tarihimizin başında anlattığımız kayıkcı kâhyaları yapıyordu. Vali onlara pasaport ve seyahat kanununa muhalefetten davalar açtırdı. (s. 245)

Anlatıcı, hikâyenin tarihsel gerçeklikle olan bağlantısını roman boyunca canlı tutmaya çalışır. Bundan ötürü Pakize Sultan'ın mektuplarından veya başka tarihçilerin anlattıklarından sık sık bahsederek okuyucunun sadece bir roman okumadığını aynı zamanda bir milletin ortaya çıkışının tarihini öğrendiğini ifade eder. Anlatıcı, burada ayrıca tarih kitaplarının adeta bir roman gibi kaleme alınmış olduğunu açıklar. Anlatıcı, zaman zaman kitabında, hikâyesine almadığı yerlerin olduğunu da ifade ederek bir anlamda okuyucuya bir kurmaca serüveninin içinde bulunduğunu hatırlatır: "Arkaz'dan vebadan kaçanlarla çatışmasını ve Eczacı Nikiforo'nun büyük oğlunu tehdit edip para istemesini kitabımızı uzatmamak için anlatmıyoruz" (s.302).

Anlatıcının öyküleme işlevi hakkında son olarak öyküleme esnasında okuyucu ile kurulan temasa değineceğiz. Yukarıda da bahsedildiği üzere Orhan Pamuk, meddah oyununda anlatıcının yaptığı gibi sık sık okuyucuya seslenir, hikâyenin gidişatı ile ilgili okuyucunun merakını canlı tutmak adına birtakım tekniklere başvurur. *Veba Geceleri*'nde anlatıcı hikâyeyi anlatırken okuyucu ile arasındaki mesafeyi olabildiğince ortadan kaldırmaya çalışır: "Dikkatli okurlarım kitabımda Pakize Sultan ile Doktor Nuri'ye herkesten daha anlayışla yaklaştığımı fark etmişlerdir. Onların kızlarının torunuyum ben" (s. 499). Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere anlatıcı hikâyesini okuyucu tarafından benimsenmesini ve takdir görmesini beklemektedir.

2.3. Anlatıcının yönlendirme işlevi

Gérard Genette'in kuramında anlatıcının ikinci işlevi yönlendirmedir. Her anlatıda anlatıcının hitap ettiği bir muhatap/okur vardır. Anlatıcı, anlatıda geliştirdiği söylemin okur tarafından kabul edilmesi adına birtakım tekniklerle onu düşünmeye yönlendirir. Başka bir deyişle anlatıdaki mesajın okur tarafından doğru anlaşılabilmesi için anlatıcı, okuru ikna etmeye kalkışır. Yalnız anlatıcının muhatap aldığı okuru sıradan bir okur ile karıştırmamak gerekir. Genette'in *narratee* dediği bu hayali muhatap aynen anlatıcı gibi anlatının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Fakat nasıl ki yazar ile anlatıcı aynı şeyler değilse sıradan okuyucu ile muhatap olarak alınan okuyucu da aynı değildir (1980: 259). Anlatıbilimin önde gelen kuramcılarında Gerald Prince de *narratee* kavramına değinir. Ona göre *narratee* anlatıcının söyleminin yöneldiği muhataptır. Anlatıcı, anlatısını inşa ederken zorunlu olarak yöneldiği muhatabı göz önünde bulundurmak zorundadır (1982: 16).

Veba Geceleri'nde anlatıcısı Mina Mingerli'dir. Mina Mingerli'nin hitap ettiği/muhatap aldığı okurun en azından tarihe ilgili birisi olduğunu kestirmek mümkündür. Çünkü romanda sık sık verilen tarihi bilgiler, Osmanlı Devleti'nin son döneminde yaşanan hadiselerin sürekli aktarılması ve geçmişte yaşananların tarihçiler tarafından zaman zaman tahrif edilmesinin anlatılması ancak tarihe ilgi duyan birisine hitap eder. Anlatıcı, geçmişe yönelik düşüncelerinin muhatap tarafından benimsenmesi adına

bazen Pakize Sultan'ın düşüncelerinden faydalanır. Pakize Sultan, her ne kadar kurgusal bir şahsiyet olsa da V. Murat'ın kızı ve hanedan mensubu olarak takdim edilir. Sarayda olup bitenleri en iyi bilen kişi odur. Anlatıcı, Osmanlı Devleti hakkındaki düşüncelerini Pakize Sultan'ın üzerinden anlatarak bir anlamda inandırıcı olmaya çalışır. Örneğin gemide karşılaştıkları Bonkowski Paşa, bir sultanın payitahtın dışına çıkmasını hayretle karşılar; bu esnada Pakize Sultan'ın düşüncesine değinilir:

“Hayatım boyunca ilk defa bir padişah kızının, bir Sultan'ın İstanbul dışına çıkmasına izin verildiğini görüyorum!” dedi abartılı bir hayretle. “Osmanlı Devleti kadınlara özgürlük vererek Avrupalılaşmaktadır! “Yayımladığımızda mektuplarını okuyanlar Pakize Sultan'ın bu sözlerin “ironi” hatta alaycılıkla söylendiğini anladığını göreceklerdir. (s.21)

Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde en fazla tartışılan konulardan birisi kadın haklarıdır. Öyle ki ilk Türk romanlarında (*Taaşuk-ı Talat ve Fitnat*, *Sergüzeşt*, *Felâhî Bey ile Rakım Efendi* vb.) kadın konusu sıkça işlenmiş, kadının toplumsal konumu ve cariyelik müessesesi ele alınmıştır. *Veba Geceleri*'nde esas itibarıyla anlatıcının kendisi Osmanlı Devleti'nde kadının konumunu eleştirmektedir fakat bunu Pakize Sultan'ın düşüncesi olarak sunar. Sultan'ın mektuplarında bu konuyu etraflıca ele aldığı da okuyucuya iletilir. Bu şekilde okuyucu, Osmanlı toplumunda kadının problemleri hakkında düşünmeye sevk edilir.

Anlatıcı kimi zaman okuyucuyu yönlendirirken kendisi yorum yapar. Fakat bunu yaparken roman anlatıcısı rolünden uzaklaşarak tarih anlatıcısı rolüne bürünür. Özellikle Minger ulusunun ortaya çıkışına yol açan hadiseleri anlatırken, anlatıcının daha önce bu olayların yanlış anlatıldığını okuyucuya bildirerek bazı bilgileri düzeltir. Örnek olması hasebiyle şu bölüme bakılabilir: “Kolağası'nın Minger Adası'nda filozof Hegel'in sözleriyle “tarih sahnesi”ne çıkmasının Hikâyesini anlatırken Minger ders kitaplarında yazılanları bazen tekrarlayacak, bazen düzelterek” (s.85).

Veba Geceleri romanında kurmacanın önemli bir parçasını ulus devletin ortaya çıkış hikâyesi oluşturur. Birtakım rastlantılar neticesinde kimi şahsiyetlerin ulusların önderi olarak öne çıkması, yaşananların zaman içerisinde birer mite dönüşmesi, abartı vs. anlatıcının üzerinde durduğu belli başlı konulardır. Yukarıdaki alıntıda da anlaşıldığı üzere anlatıcı, muhatabının geçmiş hakkındaki birtakım bilgilerinin yanlış olduğunu söyleyerek onu doğru bilgiyle buluşturmaya hazırlamaktadır. Kolağası Kamil tarih sahnesine çıkışının, tarihçilerin anlattığı gibi olmadığını belirterek adeta tarihin kurguya meyilli bir saha olduğunu ironik bir biçimde ifade eder. Yine şu bölümde görüldüğü gibi anlatıcı tarihsel bilgilerin saptırıldığını anlatır: “Bazı tarihçiler kalabalıkta ilk defa bir Mingerlilik bilinci olduğundan söz etmişlerse de bu mesnetsiz bir abartıdır. Pakize Sultan'ın naklettiklerine göre o akşam rıhtımda bir “milli suor” değil, tam tersine kararsızlık ve telaş hâkimdi” (s.164).

Veba Geceleri'nde hikâye temelde Pakize Sultan'ın mektuplarına dayansa da bu mektuplardan başka Mina Mingerli'nin uzun yıllar yaptığı araştırmalar neticesinde ulaştığı bilgiler, hikâyenin büyük bir bölümünü oluşturur. Fakat özellikle okur yönlendirilirken veya bir şeye inandırılmaya çalışılırken Pakize Sultan'ın mektuplarına göndermede bulunulur. Yukarıdaki alıntıda yine ulus devletlerin ortaya çıkış süreçlerinde yaşanan birçok olayın tarihçilerin anlattığı gibi olmadığı belirtilir. Burada yine Pakize Sultan'ın mektuplarından söz edilerek okuyucu ikna edilmeye çalışılır.

Orhan Pamuk, *Veba Geceleri* hakkında hazırlanan videolarda eserinin aynı zamanda yıkılmakta olan bir imparatorluğun panoramasını sunduğunu ifade eder. (2021a) Bu bağlamda roman ele alındığında anlatıcının sık sık hikâyenin dışına çıkarak Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında devlet otoritesinde meydana gelen boşluğa değindiğini, Osmanlı yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları sorunlara temas

ettiğini görmek mümkündür. Anlatıcı, bu gibi durumlarda Osmanlı Devleti'nin bütün kurumlarıyla birlikte çöküşe geçtiğini okuyucuya anlatmaya çalışır. Anlatıcı, okuyucunun var olan çöküşü idrak etmesini ister. Örneğin Osmanlı Devleti'nde çöküşü engelleme amacıyla kurulan birçok kurumun zaman içerisinde kuruluş amacını yitirdiğini ve işlevsiz hale geldiği, kaybolan devlet otoritesi nedeniyle memurların keyfi muamelelerde bulunduğu belirtilir:

Son yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda bir sorunu çözmek için iyi niyetlerle ve Avrupalı düşüncelerle kurulan ve kısa sürede hiçbir şey çözemeyen pek çok kurum gibi Karantina Teşkilatı da sorunun bir parçası haline gelmişti. Vilayet müdürlüklerine kâtipler, muhafızlar, hademeler için pek çok kadro açılıyor, adam alınıyor, sonra bu memurlara, tıpkı doktorlar gibi, maaşları düzgün ödenmiyor, o doktorlar da kuralları zorlayarak, eczane ve aktarlarda hasta bekleyerek ve başka işler yaparak geçinmeye çalışıyorlardı. (s. 91-92)

Anlatıcı kimi zaman yukarıda alıntıladığımız üzere doğrudan araya girerek okuyucunun devletin içinde bulunduğu vaziyeti idrak etmesini amaçlar, kimi zaman ise bir konu hakkında araya serpiştirdiği ek bilgilerle okuyucuyu yönlendirir:

Herkes aynı anda konuşmaya başladı. Pakize Sultan'ın mektuplarını okuyanlar asıl karantina toplantısının Theodoropulos Rum Hastanesi'nin bodrum odasında o sırada başladığını anlayacaktır. Toplantıdaki doktorların hepsi İstanbul'dan doktor -tabii mümkünse Müslüman doktor- ve malzeme istiyorlardı.(s.110)

Burada esasında olay karantinayla ilgili yapılan bir toplantıdır. Bu toplantı esnasında anlatıcı okuyucuya seslenerek devlet kademelerinde Müslümanlar ile Gayrimüslimler arasında bir ayrışmanın olduğunu düşünmelerini ister. İnandırıcılığını artırabilme adına ise Pakize Sultan'ın mektuplarını referans gösterir. Doktor İlias'ın zehirlenerek ölmesine neden olan olayı anlatırken de anlatıcı konuyu ne şekilde anlaması gerektiği noktasında okuru yönlendirir:

Okurlarımıza Garnizon Komutanı'nın amacının hayvan düşmanlığı olmadığını (kendisine hayvan dostu da diyemeyiz), yalnızca adanın bütün yüksek yönetim kademesine yönelik bu zehirleme kumpasının şiddetini anlamak istediğini söylemeliyiz” (s.185).

Pakize Sultan'ın mektuplarında bu cinayet ve zehirlenmenin kendi deyişiyle “tafsilatı” çok yer tutar. Pakize Sultan kocasıyla birlikte, bir bakıma amcası Abdülhamit'in arzuladığı mantıkla “Sherlock Holmes gibi” bu gizlenmiş olayı uzaktan, kendi yazı masasından anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır (s.196).

Postmodern anlatılarda okur ile anlatıcı arasındaki mesafe neredeyse ortadan kalkar ve anlatıcı, okuyucu karşısındaymiş gibi davranır. Anlatıcının okura seslenmesi, onu düşünmeye sevk etmesi, olayları değerlendirirken ne şekilde davranması gerektiğini anlatması modernist romanın ruhuna aykırı olsa da bunlar postmodernist romanın temel nitelikleri arasında yer alır. Anlatıcı, bazen okuyucuyla sohbet ediyormuş gibi davranarak yaşanan olaylar hakkında kendi yorumlarını aktarır:

Bütün bu siyasi abartmaların yersizliğini göstermek için bu konuda kendi yorumumuzu açıkça yazalım: Şeyh'in “abdesthane”ye gitmesinin ve orada biraz uzun kalmasının nedeni merakı yalnızca. Çünkü yedi yıl önce bu yeni Vilayet binası açıldığında, makam odasının, misafirhanesinin ve balkonlarının Avrupalı, asri ve yeni olmasından başta Havadis-i Arkata olmak üzere gazetelerde çok söz edilmiş, Selanik'teki Stohos dükkânından gelen tuvalet taşlarının da pek Avrupalı olduğu adanın okumuş yazmış Müslümanları arasında ve batılılaşma ve Hıristiyanların zenginleşmesi bağlamında çok konuşulmuştu (s. 314)

Klasik romanda anlatıcı, hikâyede gerçekleşen olayları tasvir etmekle mükelleftir. Anlatıcı olayları bir film şeridinde akıyormuş gibi anlatabildiği derecede başarılı sayılır. Oysa postmodernist romanda anlatıcı, okuyucuya yorum yapabilme alanı bıraktığı gibi kendisi de yorum yaparak birtakım çıkarımlarda bulunur. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi anlatıcı Şeyh'in abdesthanede uzun süre

beklemesini kendine göre yorumlamakta ve bunu okuyucuya bildirmektedir. Burada temelde okuyucunun olayı anlatıcının anladığı şekilde de yorumlayabileceği vurgulanmaktadır.

2.4. Anlatıcının bildirişim işlevi

Bildirişim, en genel anlamıyla her türlü bilginin, duygu ve düşüncenin karşıdakine aktarılması anlamına gelir. Genette'e göre bir anlatıda anlatıcının üçüncü işlevi okuyucuya herhangi bir konuda bilgi aktarmaktır (1980: 255). Okuyucu ile iletişime geçen anlatıcı, hikâye ile ilgili bilgileri muhtelif yöntemlerle okuyucuya bildirerek okuyucunun hikâyenin atmosferine alışmasını sağlar. Nurullah Çetin'in de ifade ettiği üzere "anlatıcı, olayları ve durumları aktarırken ya da kişileri sunarken öznel ya da nesnel davranabilir. Aktardığını yorumlayarak, eleştirerek ya da takdir ederek aktarabilir" (2019: 105). Anlatıcı hikâyeyi anlatırken kimi zaman olayla doğrudan ilgili olmayan ayrıntıları aralara serpiştirerek okuyucuyu bilgilendirir. Mesela *Veba Geceleri*'nde Pakize Sultan'ın gemideyken erkeklerle birlikte yemek masasına oturmasıyla ilgili anlatıcı okuyucuya şu bilgiyi verir: "Sultan bile olsa o yıllarda bir kadının erkeklerle masaya oturmasının çok nadir bir şey olduğunu hatırlayalım" (s.19). Hikâyenin içinde esasında kadınların toplumsal vaziyeti ile ilgili bir mevzu söz konusu değildir. Fakat anlatıcı okuyucuya Osmanlı toplum düzeninde kadının toplumsal durumu hakkında bilgi verir. Bu bilgi aynı zamanda okurun Osmanlı toplum düzeni hakkında düşünmeye de sevk eder.

Veba Geceleri romanı tarihi bir roman olması hasebiyle çoğu zaman tarihi bilgilerle olay akışı kesintiye uğrar. Anlatıcı, olayların zaman çizgisinden bazen saparak tarihi bilgiler vermeye başlar. Örneğin Doktor Nuri, Minger Adası'nda Sağlık Müdürlüğüne gidince anlatıcı binanın tarihi hakkında bilgi verir: "Minger Sağlık Müdürlüğü Venedikliler zamanından kalma, dört yüz küsur yıllık, küçük gotik taş bir binaydı. Venedik Doçu için yapılan sarayın bir uzantısıydı bina. Osmanlı'nın ilk dönemlerinde, 17.-18. yüzyıllarda ilkel bir askeri hastane olarak da kullanılmıştı" (s.89). Bu bilgiden önce Doktor Nuri'nin karantina önlemleri hakkında araştırma yapmak için Sağlık Müdürlüğüne gitmesi anlatılır. Bina tarihinin esas olayla ilgili hiçbir alakası yoktur. Bu bilgi verildikten sonra da anlatıcı olayı anlatmaya devam eder.

Anlatıcı, çoğu zaman romancı kimliğini bir tarafa bırakarak bir tarihçi gibi anlatmaya başlar. Romanın giriş kısmında daha önce böyle bir durumla karşılaşılacağı noktasında zaten okur uyarılmıştır. Ayrıntılı bilgiler vermektan kaçınmayan anlatıcı bazen de verdiği bilgiler ile hayali bir ada olan Minger arasında bağlantılar kurar:

Ashında Osmanlı Posta Bakanlığı ile Telgraf idaresi otuz yıl önce birleştirilmiş ve Sultan Abdülaziz (onun adayı sevmeyi söyledi) zamanında çok daha büyük ola imparatorlukta ilk merkez postaneler yapılmaya 1870'lerde başlanmıştı ama adaya sıra ancak Abdülhamit zamanında gelmişti. Minger Vilayeti merkezine, hastane, karakol, köprü, askeri okul yaptıran Abdülhamit'i adalıların sevdiğini söylemek abartmak olmaz. (s.111)

Osmanlı Devleti zamanında posta teşkilatının kuruluşundan söz eden anlatıcı, Abdülaziz'in Minger Adası'nı sevmeyi söylediğini aktarır. Yine padişahlığı döneminde birçok okul, hastane, postane ve köprü inşa eden II. Abdülhamit'in adalılar tarafından sevildiği söylenir. Burada da görüldüğü üzere tarihi bilgiler kurgusal öğelerle harmanlanarak okuyucuya sunulur. Anlatıcı bazen hikâye hakkında bilgi verirken aşağıda ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğimiz üzere milliyetçilik ile ilgili kendi düşüncelerini okuyucuya aktarır. Örneğin Kolağası Kamil'in ulusal bir figür olarak ortaya çıkışının anlatıldığı bölümlerde anlatıcının sık sık okuyucuyu milliyetçiliğin gelişimi hakkında bilgilendirdiği görülür. "Milliyetçi heyecanın, tarih ile edebiyat, efsane ile gerçek, renk ile manası arasındaki ayrımı kaldırdığı yerdeyiz şimdi. Olaylara biraz daha dikkatle ve biraz daha ağırdan alarak bakacağız" (s. 321). *Veba Geceleri*

romanı ulusçuluk hareketinin birtakım tesadüfleri, bazı abartılmış hikâyeleri içinde barındırdığını ifade eder. Roman Kolağası Kamil'in ulusal bir figür olması ve Mingerliler tarafından *Komutan* olarak anılmasını okuyuculara bildirir:

Böylece okurlarımızın Kolağası Kamil diye tanıdığı, Minger Devleti'nin kurucusunun Mingerlilerce yüz on altı yıldır içten bir şükran ve heyecanla tekrarlanan adı "Komutan" Kamil, Vali Sami Paşa tarafından ikinci defa telaffuz edilmiş oldu. Bundan sonra zaman zaman biz de ondan -okurlarımız hatırlasın diye- bazen Kolağası bazen da Komutan olarak söz edeceğiz. (s.332)

Anlatıcı örnek verdiğimiz tarihi bilgilerden bahsettiği gibi bazen okuyucuya aktarmak istediği bilgileri parantez içine alarak vurgular: Damat Doktor, Doktor İlias'ın Padişah'ın huzuruna Bonkowski Paşa ile birlikte pek çok kereler çıktığını, belki de Abdülhamit'i kendisinden daha çok gördüğünü geçirdi aklından. (Kendisi yeğeniyle evlendiği Padişah'ı yalnızca üç kere görmüştü.) (s. 96)

Kurmaca bir kahraman olan Doktor Nuri, yine kurmaca bir kahraman olan II. Abdülhamit'in yeğeni Pakize Sultan ile evlenmiştir. Anlatıcı, Doktor Nuri'nin padişahı sadece üç defa gördüğü bilgisini okuyucuya aktarırken bunu ek bir bilgiymiş gibi sunar. Anlatıcı hikâyesini anlattığı Minger Adası hakkında ayrıntılı ek bilgiler verir:

Bu arada genç hacılar mavnanın demirini almış ama hurda tekne kayalara bindireceğine, önce açık sularda sarhoş gibi sağa sola sürüklenmişti. (Bu "Sarhoş Gemi"deki yarı baygın, yarı öfkeli yaşlı hacıların düşlerini ve hayallerini konu edinen ve sürgünde ölen Mingerli şair Büyük Aşkan tarafından yazılmış uzun fantastik şiirden uyarlanan operanın Minger Devlet Operası'nca sahnelenmesinden ne yazık ki 1997 yılında vazgeçilmiştir.) (s.104)

Sarhoş Gemi operası ve bu operanın yazarı olarak takdim edile *Büyük Aşkan*, Minger Adası gibi kurmacadır. Anlatıcı, hikâyesinin bir tarihi arka planı olduğu noktasında okuyucuyu inandırabilme niyetindedir. Bu gibi bilgi vermeler romandaki olay zincirinin sık sık kırılmasına neden olsa da okuyucunun farklı bilgiler edinmesini de sağlar.

2.5. Anlatıcının doğrulama işlevi

Kurmacaya dayalı metinlerde temel gaye bir konu hakkında bilgi vermek olmasa da olaylar ile ilgili muhtelif alanlarda birçok bilgi aktarılabilir. Anlatıcı söz konusu bilgilerin okuyucu tarafından kabul görmesi adına birtakım yöntemlerle doğrulamalara gidebilir. Genette'in teorisinde, bir anlatıda verilen bilgilerin kanıtlanma uğraşı anlatıcının doğrulama işlevi olarak adlandırılır (1980: 256) *Veba Geceleri* tarihi roman olması ve anlatıcının bir tarih kitabı kaleme aldığını söylemesinden ötürü anlatıcının birçok yerde doğrulamalara başvurmasında etkili olmuştur. Anlatıcı, doğrulama işlevini yerine getirirken genellikle Pakize Sultan'ın mektuplarını kanıt olarak gösterir. Bazen başka tarihçilerin yaptığı çalışmaları bazen kendi yaptığı araştırmaları bazen de gazetelerde veya dergilerde çıkan haberleri kanıt olarak gösteren anlatıcı, bir anlamda okuyucuyu da yönlendirir.

Anlatıcının verdiği bilgilerin bir kısmını doğrulamanın imkânı yoktur. Söz gelimi Pakize Sultan'ın mektuplarını referans göstererek verilen bilgilerin doğru olup olmadığını kestirmek mümkün değildir. Çünkü Pakize Sultan gibi mektupları da hayal ürünüdür. Örneğin romanın girişinde II. Abdülhamit'in oğlunun, babası döneminde kaybedilen toprakları siyaha boyadığı bir haritadan bahsedilir. Okuyucu gerçekten böyle bir haritanın varlığını bilmemektedir. Anlatıcı bu bilgiyi doğrulama adına Pakize Sultan'ın mektuplarına göndermede bulunur: "Bu vesileyle Pakize Sultan'ın bu haritayla ilgili Yıldız Sarayı'nda işittiği bir dedikoduyu hem kocasına anlattığını hem de ablasına mektupla hatırlattığını burada not ediyorum" (s.32). Anlatıcı konumundaki Mina Mingerli, hikâyesinde anlattıklarını

doğrulanabilme adına sık sık Pakize Sultan'ın mektuplarında geçen bilgilere değinir. Bazen mektuplarda geçen bilgiyi doğrudan alıntıyla verilir. "Onları Vilayet'ten çıkarken gören Pakize Sultan ablası Hatice'ye yazdığı çok kişisel ve samimi 14 Mayıs 1901 tarihli mektubunda, 'bütün felaket havasına rağmen çiftin yüzlerindeki saadet ifadesini ve tebessümü gizleyemediklerine' bilhassa dikkat çekmişti (s. 220).

Veba Geceler'nde geçmişte yaşanan olayların tarihçiler tarafından sürekli değiştirildiğinden ve bazı olayların abartılarak bazı önemli ayrıntıların ise görmezlikten gelinerek aktarıldığından bahsedilir. Bir tarih araştırmacısı olan Mina Mingerli sık sık sözü edilen konuya temas ederek yanlış aktarılan veya eksik anlatılan bilgilerden bahseder. Geçmiş hakkındaki görüşlerinin doğruluğu için ise okurun Pakize Sultan'ın mektuplarına bakması gerektiğini vurgular. Örneğin Kolağası Kamil ile Zeynep'in ilk karşılaşmaları esnasında Mingerce konuştukları yalanı uydurulmuş ve resmi tarih bu yalanı daha da şişirerek aktarmıştır. Anlatıcı konumundaki Mina Mingerli bu bilgi yanlışını şöyle düzeltir:

Pakize Sultan'ın mektuplarında, iki sevgilinin ilk karşılaşmaları işte bu kadardır. Biz bu "versiyon"un doğru olduğuna inanıyoruz. Çiftin Mingerce uzun uzun sohbet ettikleri daha sonra başta Kolağası'nın kendisi tarafından uydurulan bir efsanedir. Resmi tarihler, ders kitapları ve 1930'larda Hitler ve Mussolini etkili popüler aşırı milliyetçi sağ basın da beslemiştir bu yalanları. 1901 yılında Minger dili iddia edildiği gibi, "Çok daha erken karşılaşacaktık!" ya da, "Her şeyi çocukluğun diliyle yeniden adlandırılm!" gibi karmaşık ve derin anlamları ifade edebilecek kadar gelişmiş değildi ne yazık ki! (s.151)

Pakize Sultan'ın mektupları, *Veba Geceleri* romanının dayandığı ana metin olmasının ötesinde anlatıcı tarafından bir milletin kurtuluş sürecini aktaran en doğru kaynak olarak tanıtılır. Öyle ki tarihçilerin bu mektuplardan öğreneceği önemli bilgiler mevcuttur:

Tarihçiler, bir saat sonra Vilayet'te yapılan toplantıda Vali ile Damat Doktor arasındaki usul tartışmasının aslında önemli felsefi ve siyasi paradokslara yol açtığını Pakize Sultan'ın mektupları yayımlanınca görecektir. Vali ile Damat Doktor, Abdülhamit'in etkisiyle, "Sherlock Holmes usulü" dedikleri ayrıntılardan gerçeğe varma (tümevarım) yöntemiyle, suçluyu baştan derin ve kapsamlı siyasi mantıkla tahmin edip ona uygun ayrıntıları bulma (tüm dengelim) usulünü o toplantıda bir kere daha kıyasladılar. (s.186)

Hatıralar, mektuplar resmi tarihin görmezden geldiği ya da pek önem vermediği birçok ayrıntıya dikkat çektiği için geçmiş hakkında önemli birer kaynak olarak ele alınırlar. Nitekim *Veba Geceleri* romanında anlatıcı, Minger Adası'nın kurtuluşunun tarihini Pakize Sultan'ın mektuplarına dayandırmayı tercih eder. Mina Mingerli yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere çoğu kez Pakize Sultan'ın mektuplarını aktarmayı seçer. Fakat bunu yaparken onun sesi ile Pakize Sultan'ın sesi birbirine karışır. Aktarılan düşüncelerin ne kadarının Pakize Sultan'a ait olduğunu kestirmek zordur. Yeri gelmişken hemen belirtelim ki anlatıcı Pakize Sultan'ın mektuplarını temel kaynak olarak ele almasına karşın başkalarına ait hatıralarda geçen bilgilere şüpheyle yaklaşır:

Emekli sefir ve aşırı züppe olan Sait Nedim Bey Avrupa ve Asya adlı diplomathık hatıralarında Babıalî'nin Minger Adası'nı da kaybettiğini Fransız ve İngiliz gazetelerinden öğrenmesini yıkılış yıllarında Osmanlı bürokrasisinin aşırı beceriksizliğinin sıradan bir örneği olarak anlatır. Bu gözlemi doğru bulmuyoruz. Telgraf kesik olduğu ve casuslar ağı veba ve abluka yüzünden koştugu için, Abdülhamit ve İstanbul bürokrasisinin adadan haber alamamaları doğaldı. (s.333)

Veba günlerinde Minger Adası'nda yaşananlara değindiği düşünülen Sait Nedim Bey'in hatıralarında doğru bilgiler aktarmadığını düşünen anlatıcı kendi düşüncesini okuyucuyla paylaşarak yaşananların asıl sebebinin açıklar. Tarihçi kimliği olan anlatıcının, Pakize Sultan'ın mektuplarında geçen bilgiler

hakkında şüpheye düşmemesi fakat başkalarına ait hatıralarda geçen bilgileri sürekli düzeltmeye çalışması bir tür paradoks olarak değerlendirilebilir.

Anlatıcı çoğu zaman verdiği bilgileri doğrulamaya çalışırken kaynak gösterir fakat bazen herhangi bir kaynağa başvurmadan yaşanmış bir olayı referans gösterir. Minger Adası'nda yaşanan olaylar neticesinde büyük devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine karışacağını düşünen anlatıcı, birkaç yıl önce Girit Adası'nın benzer şekilde Osmanlı Devleti'nden koparıldığını hatırlatır: "Bu noktada dört yıl önce komşu Girit Adası'nda başlayan Müslüman-Hıristiyan çatışmalarının sonunda uluslararası güçlerin çatışmaları durdurma bahanesiyle adayı Osmanlı'dan kopardığını hatırlatalım" (s.37).

Veba Geceleri'nde anlatıcının doğrulama işlevini yerine getirirken farklı yöntemlere başvurduğu görülür. Örneğin anlatıcı, polis raporlarından yararlanarak salgında yaşanan birtakım olayları doğrulamaya çalışır. Bonkowski Paşa'nın adada yaptığı incelemeler esnasında anlatıcı onun hikâyesinin bir gerçekliğinin olduğunu polis raporlarına dayandırarak aktarır:

Bonkowski Paşa salgına şimdiden çok ölü vermiş olan bu sokaklarda ortadan akan lağımlara, çıplak ayakla koşuran çocuklara, bir nedenden aralarında dövüşen iki kardeşin kavgasına baktı bir süre. Cebinde taşıdığı, Bayram Efendi'nin muskasını yazan şeyhin kapısının önünden geçti. Bunları bu bölgede sürekli nöbet tutan sivil kıyafetli bir polis Paşa'yı görüp rapor ettiği için biliyoruz. (s. 63)

Realist romanda okuyucu, çoğu zaman anlatıcının varlığından haberdar olmaz; buna karşın postmodernist romanda anlatıcı varlığını arada bir okuyucuya duyurarak bir kurmaca dünyanın içinde olduğunu bildirir. *Veba Geceleri*'nde anlatıcı sıradan bir roman anlatıcısı olmadığını aynı zamanda tarihçi olduğunu okuyucuya arada bir hatırlatır:

Önde gelen birkaç Müslüman ailenin oğlu da limandaydı. Mesela Kör Mahmut Paşa soyundan gümrükte memur Fehim Efendi ve aslında İstanbul'da yaşayan ama evinin tamirat işleri için adaya gelmiş Feritzade Celal... Ama adanın Müslüman nüfusunun çoğunluğu bu ilk telaştan etkilenmemişti. Biz bunu oryantalist tarihçiler gibi salgın karşısında Müslümanların "kaderciliği" ile açıklamıyoruz. Adanın Müslüman nüfusu, Hıristiyanlara göre daha fakir, eğitimsiz ve dünyadan kopuktu. (s.134)

Anlatıcı, hikâyesinin doğruluğunu ispatlayabilmek için sık sık araya girip okuyucuya kendi yazma biçiminin farklılığı ve geçerliliğini anlatır. Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere anlatıcı bir roman yazarı olmadığını, bazı tarihçilerin yaptığı gibi hataya düşmediğini ifade eder.

2.6. Anlatıcının ideolojik işlevi

Genette, anlatıcının kimi zaman hikâyeye didaktik bir hal alan doğrudan veya dolaylı müdahalelerinin olduğunu belirtir. Bu, anlatıcının ideolojik işlevi olarak değerlendirilebilir. (1980: 255) Bir anlatıda anlatıcının ideolojik işlevini anlayabilme adına anlatının yapısını iyi anlamak gerekir.

Jonathan Culler'in ileri sürdüğü üzere anlatı ikili bir yapıya sahiptir: hikâye ve söylem. Bu ikili yapı Rus Biçimciler tarafından *fabula* ve *sjuzhet* olarak adlandırılmıştır. En genel anlamıyla hikâye (story) olayların ve eylemlerin açıklanarak veya ima edilerek temsil edilmesidir. Anlatıcı okuyucuyu, olayların gerçekleştiğine dair ikna etmeye çalışır. Diğer taraftan söylem, hikâyenin ne şekilde anlatıldığı ile ilgilidir. Anlatıcı, olayları bir düzene sokarken nasıl davranmakta olduğu onun söylemini oluşturur (Bennett-Royle, 2004: 55-56).

Anlatıcının ortaya koyduğu söylem doğrudan onun ideolojik işlevi ile alakalıdır. "Hangi ayrıntılara dikkat etmiş? Bir olayı veya bir kişiyi sunarken ne gibi bir tutum geliştirmiş?" türünden sorular anlatıcının ideolojik işlevini ortaya koymaya yöneliktir.

Veba Geceleri romanında anlatıcının II. Abdülhamit ve ulus devlet hakkında açıklamalarda bulunurken ideolojik tutumunu sürekli belli ettirdiği görülür. Bilhassa romanda bir kahraman olmamasına rağmen üzerinde en fazla durulan ve ruhsal portresi en fazla ortaya konan kişi II. Abdülhamit'tir. Pakize Sultan'ın amcası II. Abdülhamit'ten söz açıldığında daima olumsuz bir kişinin portresi çizilir. Bize göre anlatıcının ideolojik tutumu ile romanın yazarı olan Orhan Pamuk'un ideolojik tutumu aynı doğrultudadır. Nitekim Orhan Pamuk'un *Veba Geceleri* ile ilgili verdiği bir röportajında Muhafazakâr-İslami çizgide siyaset yapan partiler ile II. Abdülhamit arasında paralellikler olduğunu, günümüzde iktidarın II. Abdülhamit'i sevmesinin temel nedeninin Siyasal İslam olduğunu ifade eder. Necip Fazıl'dan örnek vererek Siyasal İslamcılarının II. Abdülhamit ile ilgili düşüncelerinin çocukça olduğunu ileri sürer (2021b)ç Romanda anlatıcı Mina Mingerli'nin II. Abdülhamit hakkında yorum yaparken sürekli onun olumsuz yönlerini öne çıkarmasını esasında yazar Orhan Pamuk'un ideolojik tutumu ile anlatabiliriz. Anlatıcı Mina Mingerli'nin sesi ile Orhan Pamuk'un sesini söz konusu II. Abdülhamit olduğunda birbirinden ayırmanın imkânı yoktur. Öte yandan "anlatıcının kişiliği ve dünya görüşünün romanın ayrılmaz parçası" (Antakyalıoğlu, 2013: 100) olduğunu unutmamak gerekir.

II. Abdülhamit romanda bir gölge kahraman olarak yer almasına karşın anlatıcı, ideolojik işlevi yerine getirirken sık sık ona değinmiştir. Romanın birçok yerinde II. Abdülhamit ismi zikredilir hatta bazen roman II. Abdülhamit yönetimine yönelik kaleme alınmış bir eleştiri kitabı haline gelir. Henüz kitabın başında anlatıcı II. Abdülhamit'in uluslararası düzeyde izlediği politikaların çelişkili olduğunu ifade eder. Özellikle İngiliz sömürgelerinde yaşanan isyanlara ilgi duyan padişah, gizliden bazı ayaklanmaları desteklese de anlatıcıya göre dürüst değildir:

...hızla kaybederek dağılmakta olan Osmanlı memleketlerinde Padişah Abdülhamit Müslümanlığı öne çıkarırsa (zaten bu fiili durumdu), dünyadaki çeşit çeşit Müslüman kalabalıklarını ve devletlerini Batı'ya karşı yanına çekebileceğine, en azından Düvel-i Muazzama'ya gözdağı verebileceğine zaman zaman inanıyordu. Yani Padişah Abdülhamit bugün "siyasal İslam" dediğimiz şeyi kendi kendine keşfediyordu. Ama opera ve polisiye roman seven Padişah Abdülhamit samimi ve tutarlı bir cihatçı ve İslamcı da değildi. Mısır'da Arabi Paşa'nın Batı karşıtı isyanının aslında İngilizler kadar bütün yabancılara, yani Osmanlılara da karşı olan milliyetçilerin isyanı olduğunu daha ilk gün anlamış, İslamcı paşadan nefret etmiş, içten içe İngilizlerin onu ezmesini arzulamıştı. Sudan'da İngilizlere kök söktüren ve Müslümanlar arasında Gordon Paşa diye çok sevilen Charles Gordon'un ölümüyle sonuçlanan Mehdi'nin hareketini de Abdülhamit İstanbul'daki İngiliz elçisinin de baskısıyla "ayaktakımının isyanı" olarak görmüş ve İngilizlerin yanında yer almıştı. (s.30-31)

Anlatıcıya göre Abdülhamit, Batılı güçleri öfkelenmemek ve dünyadaki bütün Müslümanların halifesi ve önderi olduğunu dünyaya göstermek gibi iki çelişkili durumu ortaya koymaktaydı. Siyasal İslam'ın kurucusu olarak görünen II. Abdülhamit bütün davranışlarında tutarsız davranan biri olarak resmedilir. Anlatıcı, II. Abdülhamit hakkındaki yorumlarıyla esasında Siyasal İslam'ın çelişkili olduğunu ve Siyasal İslam'ın kurucusunun samimi olmadığını belirtmeye çalışır. II. Abdülhamit ve yönetimini olabildiğince olumsuz göstermeye gayret eden anlatıcıya göre Padişah'ın attığı her adım milletin menfaatine ters düşmektedir. Hatta II. Abdülhamit, salgın hastalıkları durduraktan ziyade devletin uluslararası sahada zor duruma düşmesini engellemek ister:

Zaten altmış beş yıllık karantina teşkilatına yeni giren herkes, Padişah'ın ve Hariciye Nezareti'nin kendilerinden beklediği ilk ve en önemli şeyin kolera salgını durdurmak değil, salgın söylentisini durdurmak olduğunu kısa sürede anlardı. İşin bu uluslararası siyasi cephesi yüzünden zaten Karantina Teşkilatı ilk başlarda doğrudan Dışişleri Bakanlığı'na bağlanmıştı. (92)

Veba Geceleri'nde insanların düşüncelerini özgürce ifade edemedikleri anlatılırken II. Abdülhamit'in istibdadına göndermede bulunur. Anlatıcıya göre II. Abdülhamit, muhalifleri sindirmek için akıllıca davranmaktadır. Hatta bu akıllı siyaseti sayesinde onu sevenlerin sayısı artmıştır. Fakat II.

Abdülhamit'in siyaset tarzı onu sevenlerin bile belli bir süre sonra ona karşı bir tutum geliştirmelerine neden olur. Sözü edilen kişilerden biri Vali Sami Paşa'dır:

Bu konularda tarihimizin anlaşılması için bilmemiz gereken ve romancı çabasıyla ortaya çıkarmaya çalıştığımız gizli bir duygu varsa o da, Vali Sami Paşa'nın Abdülhamit'e karşı duyduğu kalp kırıklığıydı. Vali Paşa, Padişah'ın Mingerlilerin canlarının kurtulmasından çok hastalığın İstanbul'a ve Avrupa'ya bulaşmasını önlemekle meşgul olmasını bir türlü kabul edemiyordu. Bu duygu, geleneksel Osmanlı âleminde babası tarafından unutulan ve yüksek merteye tarafından yeterince sevilmeyen yalnız kulun klasik kalp kırıklığının hikâyesidir. (235)

Anlatıcıya göre II. Abdülhamit, çoğu kere Batılı devletleri kızdırmamak ve onların tepkisini çekmemek adına birtakım siyasi adımlar atmaktadır. Vebanın Batılılar tarafından duyulmasını önleme adına yaptıkları esasında Padişah'ın Batı'dan gelecek tepkilerden korkmasıyla alakalıdır. Hatta Batılı devletlerin tepkisini çekmemek adına II. Abdülhamit Dönemi'nde idamların sayısı da azalmıştır. İstanbul'da idamlar neredeyse ortadan kalkmıştır. Uzak vilayetlerde ise "İdamların aşında kendisine ve İstanbul'a sorulmadan infaz edilmesini tercih ederdi Padişah" (s.163). Anlatıcıya göre II. Abdülhamit, hanedan üyelerine karşı da oldukça zalim davranan birisidir. V. Murat'ın üç kızını babalarından ayırıp zorla evlendirmiş, damatları da kendine yakın tutabilmek için her birini paşa yapmıştır. Gölgesinden bile korkar hale gelen padişah hiç kimseye güvenemez hale gelmiştir. Anlatıcı padişahın ruh halini şöyle özetler: "Evet, Padişah Abdülhamit Avrupahların 'Paranoyak!' diyebilecekleri kadar evhamlıydı. Ama onu evhamlı yapan şey de, yaşadıkları, gördükleri, yani tarihin kendisiydi. Yani evhamlı olmak için çok haklı gerekçeleri vardı Abdülhamit'in." (s. 205)

Kendinden önce iki padişahın tahtan indirildiğini, birinin intihar ettiğini veya öldürüldüğünü gören II. Abdülhamit'in paranoyak olmasında birçok unsur etkili olmuştur. Anlatıcı II. Abdülhamit'in akliselim ile devleti yönetemediğini ve geliştirdiği Siyasal İslam düşüncesinin iflas ettiğini düşünmektedir. Bu düşüncelerini okuyucuyla paylaşır ve okuyucunun II. Abdülhamit hakkında olumsuz bir tutum geliştirmesine çalışır. Ayrıca II. Abdülhamit hakkındaki düşünceler, padişahın yeğeni Pakize Sultan üzerinden sürekli dile getirir.

Veba Geceleri'nde anlatıcının ideolojik işlevini milliyetçilik söz konusu olduğunda da gözlemlemek mümkündür. Temelde roman veba olayına odaklansa da arka planda Minger ulusunun doğuşu anlatılır ve bu yapılırken ironiye başvurulur. Ulus inşa sürecinde yaşanan olayların zaman içerisinde birer mite dönüşmesi, resmi tarihçilerin tarihi gerçekleri saptırmaları anlatıcının üzerinde durduğu belli başlı konulardır. Anlatıcı rolündeki Mina Mingerli'nin romanın sonunda milliyetçiliğin dönüşümüyle ilgili şu ifadeleri dikkat çekicidir:

2000'li yıllarda, artık eski tarz imparatorluklar ve sömürgeler çok gerilerde kalmışken, 'milliyetçi', yalnızca devletin her dediğini onaylayan, iktidardakilere dalkavukluk etmekten başka bir niyet beslemeyen ve hükümeti eleştirecek cesareti olmayanlara itibar kazandırmak için kullanılan bir sırata dönüşmüştür. Oysa hayranlık duyduğumuz 'Kolağası' Komutan Kamil'in zamanında milliyetçilik, sömürgecilere isyan eden ve onların hiç durmayan makineli tüfeklerine karşı elde bayrak cesaretle, kahramanca koşan vatanseverlere verilen itibarlı bir sıfattı. (s. 525)

Bu sözler romandaki hikâyeden ziyade günümüzdeki politik duruma göndermede bulunmaktadır. Anlatıcı bu şekilde günümüzdeki milliyetçi anlayışı ile arasına mesafe koymaktadır. Başka bir şekilde söylemek gerekirse ideolojik tutumunu ortaya koymaktadır. Fakat milliyetçiliğini övdüğü Kolağası Kamil'in tesadüfler neticesinde millî bir kahraman olarak ortaya çıktığını yine anlatıcının kendisinden öğrenilir. Bilhassa tarih kitaplarında milliyetçi anlayışın, geçmişi birçok şekilde tahrif ederek aktardığını yine anlatıcı dile getirir. Ayrıca Kolağası Kamil'in adaya gelirken Minger ulusu adına bir eyleme

girişeceği ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamakla birlikte gelişen olaylar onun öne çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda milliyetçilik konusunda anlatıcının kendisiyle çeliştiğini söyleyebiliriz.

Sonuç

Veba Geceleri romanı anlatım açısından ele alındığında fark edilen ilk şey anlatıcının farklı işlevleri yerine getirmiş olduğudur. Eserde Mina Mingerli'nin sesi ile Orhan Pamuk'un sesinin yer yer birbirine karışması ve çok sesli bir anlatıma başvurulması anlatıcının işlevlerini dikkatlice tetkik etmeyi gerektirir. Gérard Genette'in *Anlatı Söylem* teorisinde anlatıcının işlevlerine yönelik açıklamaları ekseninde *Veba Geceleri* romanında anlatıcıyı farklı boyutlarda ele almak mümkündür. Nitekim romanda anlatıcının Genette'in söylem teorisinde ileri sürdüğü anlatıcının beş işlevine değişik düzeylerde ve boyutlarda başvurduğu görülmektedir. Romanın anlatıcısı Mina Mingerli, hikâyenin başından sonuna kadar anlatıcının ilk işlevi olan öykülemeyi yerine getirmektedir. Birinci tekil şahıs bakış açısı ve hâkim bakış açılarıyla olayları öyküleyen anlatıcı zaman zaman okuyucuya seslenerek ve üstkurmacaya başvurarak postmodernist romanın özelliklerini ortaya koyar. Ele alınan romanın tarihi bir niteliğinin olmasından ötürü anlatıcının sıkça doğrulama, bilgi verme işlevlerini de yerine getirdiği görülür. Bir yandan Osmanlı Devleti'nin yıkılışının panoramasını vermeye çalışan anlatıcı öbür yandan veba salgını sırasında insanların yaşadıklarını aktarmayı amaçlar. Ayrıca Minger ulusunun ortaya çıkışının öyküsünü anlatarak okuyucunun iç içe geçen farklı konular hakkında bilgi edinmesini sağlar. Bunun için okuyucuyu verdiği tarihsel bilgiler ve yaptığı yorumlarla yönlendirmeye gayret gösteren anlatıcı, ideolojik işlevini de yerine getirir. Bilhassa II. Abdülhamit hakkında gerek anlatıcının gerek romanın kahramanlarının yaptığı yorumlar ideolojik bir söylem meydana getirmektedir.

Kaynakça

- Abrams, M. H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. Boston: Heinle & Heinle.
- Antakyalıoğlu, Zekiye (2013). *Roman Kuramına Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Argunşah, Hülya (2002). "Tarihi Romanda Post-modern Arayışlar". *İlmi Araştırmalar*. 14: 17-27.
- Bakhtin, M. (2004). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Barthes, Roland (2000). "The Death of The Author". *Modern Criticism and Theory*. Ed. David Lodge. Harlow: Longman Place of Publication
- Bennett, Andrew-Royle, Nicholas (2004). *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*. London: Pearson Longman.
- Bingöl, Ulaş (2019). *Modernizmden Postmodernizme Eleştiri Terimleri Sözlüğü Birinci Cilt I*. İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınevi.
- Cuddon, John Antony (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Malden: Blackwell.
- Çetin, Nurullah (2019). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çıraklı, Mustafa Zeki (2015). *Anlatıbilim Kuramsal Okumalar*. İstanbul: Hece Yayınları.
- Ecevit, Yıldız (2006). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Forster, E. M. (1982). *Roman Sanatı*. (çev. Ünal Aytür). İstanbul: Adam Yayınları.
- Huyugüzel, Ömer Faruk. (2019). *Eleştiri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Genette, Gérard (1980). *Narrative Discourse*. (çev. Jane E. Lewin). New York: Cornell University Press.
- Nakıboğlu, Gülsün (2021). Bir salgın romanı olarak Orhan Pamuk'un *Veba Geceleri*. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (117), 315-334. Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.50932>
- Pamuk, Orhan (2021). *Veba Geceleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Parla, Jale (2020). *Don Kişot'tan Buğüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Prience, Gerald (1982). *Narratology The Form and Functioning of Narrative*. New York: Mouton Publishers.
- Prince, Gerald (1989). *A Dictionary of Narratology*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Quinn, Edward (2006). *A Dictionary of Literary and Thematic Terms*. New York: Infobase Publishing.
- Tekin, Mehmet (2003). *Roman Sanatı (Roman Unsurları) 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Topçu, Hayrunnisa (2015). "Anlatıcı Sorunsalı Işığında Türk Romanına Dair Bir Değerlendirme". Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Wood, James (2010). *Kurmaca Nasıl İşler?* (çev. Ekin Bodur). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnternet Kaynakları
- Ertem, Beyza (2021). "Tarihin kurgusalılığı ve roman sanatı: Veba Geceleri".
<https://www.gazeteduvar.com.tr/tarihin-kurgusalligi-ve-roman-sanati-veba-geceleri-haber-1517542>
Erişim Tarihi: 10. 03. 2022
- Kahraman, Hasan Bülent (2021). "Veba Geceleri ve tarihin eşiğindeki hayalet".
<https://t24.com.tr/k24/yazi/veba-geceleri-ve-tarihin-esigindeki-hayalet,3324> Erişim Tarihi: 12. 03. 2022
- Pamuk, Orhan (2021a). "Orhan Pamuk 'Veba Geceleri'ni anlatıyor"
https://www.youtube.com/watch?v=_dSHHASjnGc&list=PLMXb6cBXpTE6MH4jEVYJzJhaX2Q50bLe7 Erişim Tarihi: 15.02.2022
- <https://www.youtube.com/watch?v=rUmoFOvLKcg> Erişim Tarihi: 16.02.2022
- Pamuk Orhan (2021b) "Orhan Pamuk: Altan, Kavala, Demirtaş Türkiye'nin hapiste yatan cesur insanları" <https://www.youtube.com/watch?v=OemDzY1asXw> Erişim Tarihi: 15. 02. 2022

13. Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişki

Semih ÇAYAK¹

Cihan KOCABAŞ²

APA: Çayak, S. & Kocabaş, C. (2022). Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 198-214. DOI: 10.29000/rumelide.1132540.

Öz

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma İstanbul ilinde görev yapmakta olan 658 öğretmen ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak Özen (2013) tarafından geliştirilen "Motivasyonel Dil Ölçeği" ile Abaşlı ve Özdemir (2019) tarafından geliştirilen "Örgütsel Dışlanma Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin algılarının yüksek, örgütsel dışlanma algı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile ve örgütsel dışlanmaya ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel dışlanma algılarını literatürdeki diğer araştırmalardan farklı olarak okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil bağlamında incelediği için özgün bir çalışma olduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Motivasyonel dil, örgütsel dışlanma, okul müdürü, öğretmen

The relationship between the motivational language used by school principals and perceptions of teachers' organizational ostracism

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between the motivational language used by school principals and teachers' perceptions of organizational ostracism. The research was carried out with 658 teachers working in the province of Istanbul. The "Motivational Language Scale" developed by Özen (2013), and the "Organizational Ostracism Scale" developed by Abaşlı and Özdemir (2019) were used as data collection tools in the research designed in relational survey model. As a result of the research, it was found that teachers' perceptions of the motivational language used by school principals were high, and organizational ostracism perception levels were moderate, and that teachers' perceptions of motivational language used by school principals and organizational ostracism did not show a significant difference according to teachers' gender, professional seniority, and educational levels. In addition, it has been determined that there is a statistically negative,

¹ Dr., MEB (İstanbul, Türkiye) semihcayak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4360-4288 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132540]

² Doktora Öğrencisi, TMV Denetim ve Rehberlik Başkanlığı (İstanbul, Türkiye), cihankocabas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6511-9094

moderate and significant relationship between the motivational language used by school principals and teachers' perceptions of organizational ostracism. It is considered to be an original study because it examines teachers' perceptions of organizational ostracism in the context of motivational language used by school principals, unlike other studies in the literature.

Keywords: Motivational language, organizational ostracism, school principal, teacher

Giriş

İnsan sermayesi, örgütlerin hedeflerine ulaşması yolunda önemli bir unsurdur. İyi yönetilen ve güçlü tutulan insan sermayesiyle örgütlerin hedeflerine ulaşması kolaylaşırken diğer örgütler ile girilen rekabette avantajlar sağlanmaktadır. Bunun için günümüz örgütlerinde insan sermayesine yapılan vurgu giderek artmıştır. Çalışan davranışlarına ve örgütsel psikolojiye odaklanan birçok çalışma yapılırken özellikle performans, işe bağlılık ve motivasyon gibi kavramlar çerçevesinde iş görenler için ideal çalışma ortamı keşfedilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim alanında çalışanlar için ideal ortamın oluşturulması çoğunlukla eğitim yöneticilerinin işidir. Ancak eğitim yönetiminde insan ve toplum bilimlerinden yeterince faydalanılmadığı ve başta öğretmenler olmak üzere eğitim paydaşlarının psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığı için benimsenen yaklaşımının mekanik bir sistemin yönetilmesi üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Oysa insan, manevi ihtiyaçları bulunan, makina gibi edilgen veya nesne konumunda değil; etken ve özne konumunda bulunmak isteyen bir varlıktır (Şentürk ve Turan, 2012). Bu yüzden eğitim sisteminin merkezinde bulunan öğretmenlerin ihtiyaçlarının önemsinmesi gerekir. Zira eğitim hizmetinin verimli bir şekilde sunulabilmesi başta öğretmenlerin içinde buldukları koşullara bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin icrası için gerekli asgari fiziki koşulların yanında öğretme işi için öğretmeni güdüleyen ve yaptığı işten haz duymasını sağlayan birtakım unsurların devamlılığı da bu anlamda oldukça önemlidir. Öğretmenlerin başta idaricileri, meslektaşları ve diğer eğitim paydaşlarıyla kurdukları etkileşimler, çalışma ortamını mesleğin icrası bakımından olumlu veya olumsuz kılabilir. Bu bağlamda eğitim paydaşlarının birbirleriyle kurdukları iletişimin kalitesinin eğitim çıktılarının kalitesine yansıtacağı söylenebilir.

İdareciler ve öğretmenler arasında formal ve informal yolla kurulan birtakım etkileşimler söz konusudur. Bu etkileşimin sonucu olarak öğretmen, bulunduğu okula ve yaptığı işe ilişkin his ve duygular geliştirmektedir. Bu unsurların büyük oranda öğretmenin motivasyonunu belirleyici bir yönü vardır. Bireylere karşı nasıl davranıldığı ve bireyin yaptığı işe ilişkin nasıl hissettikleri motivasyonla ilgilidir (Keenan, 1996). Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenler ile konuşurken tercih ettikleri dilin öğretmenlerin motivasyonu üzerinden çalışma ortamı tecrübelerine yansıtacağı düşünülebilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyleriyle birlikte ele alınmıştır. Yöneticilerin dil kullanım stratejileri ve öğretmenler üzerindeki etkisi açısından alan yazına katkı sağlanması ve okullarda öğretmenlerin maruz kalabileceği olumsuz durumlardan olan örgütsel dışlanma hakkında farkındalık kazandırılması umulmaktadır. Ortaya konan ampirik bulgular ile benzer çalışmalar için referans teşkil edecek bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

Motivasyonel dil

Günümüz örgütleri, şartlara uyum sağlamak ve varlıklarını devam ettirmek için yeniliğe, esnekliğe ve bilgi alışverişine ihtiyaç duymaktadır. Yaygınlaşmaya devam eden geleneksel ve dijital medya araçları, söz konusu ihtiyaçların karşılanması için her türden örgüte ve yöneticilerine geniş imkanlar sunarken kişilerin söylemleri, tutumları ve davranışları daha görünür hale gelmektedir. Özellikle çalışma hayatında yöneticilerin veya liderlerin söylemleri, tutumları ve davranışları potansiyel etkileri sebebiyle çeşitli araştırmalara konu olmaktadır. Liderlerin astlarla etkileşime girerken etkili yolları seçmelerine yardımcı olacak uygulamalar bir ilgi alanı haline gelmiştir (Madlock ve Sexton, 2015). İletişim, bir yönetim aracı olarak görüldüğünden yönetim bilimi literatürünün önemli bir kısmını iletişim çalışmaları doldurmaktadır.

20.yy başlarında yürütülen Hawthorne deneyleriyle örgütsel verimliliğe etki eden en önemli unsurların sosyal faktörler ve insan ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Sonraki yıllarda yönetim ve insan doğasına ilişkin yapılan birçok çalışma motivasyonun kişinin kademeli ihtiyaçlarına göre değişen, statik olmayan ve çok boyutlu yapıda olduğu kabul görmüştür. Yönetim, işletme, örgütsel davranış gibi alanlarda insan ilişkileri daha fazla ön planda tutulmaya başlanmış, dolayısıyla örgütlerde çalışan motivasyonunun bir belirleyicisi olarak kişiler arası iletişim unsuruna odaklanılmıştır (Şahin, 2004). Zira yönetim teorisyenleri, çalışan motivasyonunu belirleyen temel araçlardan biri olarak iletişimi merkeze koymaktadır (Mayfiel, Mayfield ve Kopf, 1998; Lüscher ve Lewis, 2008). Bu bağlamda genelde lider/yönetici iletişiminin özde ise motive edici dil kullanımının, çalışanlar üzerindeki ciddi etkileri çeşitli araştırmalarda ortaya konmaktadır (Banks, 2014; Demir, 2019; Brannon, 2011; Larsson, Brousseau, Kling ve Sweet, 2007).

Yoğun olarak etkileşim kurma ve konuşma eylemine gerek duyulan (Holmes, 2016) yöneticilik mesleğinin icrasında tercih edilen dilin çalışanlar üzerindeki etkileri Sullivan'ın (1988) Motivasyonel Dil Teorisi ile açıklanmaktadır. Motivasyonel Dil Teorisi, örgüt içerisinde üstlerin dil kullanımının astlar üzerindeki motivasyonel etkilerinin anlaşılması için teorik bir çerçeve ortaya koymakta ve yöneticilerin çalışanlarının motivasyonunu geliştirmek için kullandıkları dil stratejileri ile ilgili önermeler sunmaktadır. Sullivan bu kapsamda motive edici dili üçe ayırmaktadır (Mert, Keskin ve Türker, 2011; Madlock ve Sexton, 2015);

- Etkisöz edimi (Yönlendirme dili), bir eylemin gerçekleşmesi için çalışana verilen talimattır. Neyin nasıl yapılacağına ilişkin çalışanın yönlendirilmesini sağlayan dildir. İşin nasıl tamamlanacağını öğrenen çalışan için belirsizlik ortadan kalkmaktadır.
- Edimsöz edimi (Empatik dil) yöneticinin/liderin duygularını paylaştığı dildir. İş ilişkisinin yanında birer insan olarak kurulan ilişki ön plana çıkmaktadır. Çoğunlukla ödüllendirici ifadelerden oluşmaktadır.
- Düz söz edimi (Anlam verme dili) örgüt kültürünün, kurallarının ve değerlerinin üyelere aktarıldığı dildir. Yeni üyelerin örgütte sosyalleşmesine katkı sağlar. Çalışma ortamının ve işin çalışan için bir anlam ifade etmesi sağlanır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle örgütlerde mevcut ihtiyaçlara etkin cevaplar verebilmesi açısından Motivasyonel Dil Teorisini kullanan yöneticilerin, üç hususu dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır: Bunlar; çalışanların neyi bilmeye ihtiyaç duydukları, çalışanlarla olan gayri resmî

haberleşmenin ¼nemi ve çalışanları birer makine gibi değil, insan olarak algılama g¼c¼d¼r (Sullivan, 1988).

¼rg¼tsel dışlanma

Bir ¼rg¼t¼n faaliyetlerini devam ettirebilmesi için ve ulusal veya uluslararası d¼zeyde rekabet edebilmesi için mevcut insan sermayesi ¼nemli bir kaynaktır. Bu y¼zden ¼rg¼t çalışanlarının aidiyet duygusunun, işle ilgili tatmin d¼zeylerinin, psikolojik sağlıklarının ve daha birçok unsurun g¼zetilmesi gereklidir. Çalışma ortamında kişiler, yalnızca iřg¼ren olarak değil aynı zamanda fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının da karşılanması gereken ¼yelerdir. Dolayısıyla herkesi kapsayacak şekilde ¼rg¼t¼n t¼m ¼yelerinin kendilerini g¼venli ve huzurlu ortamda hissetmelerini sağlamak ¼nemlidir (Hitlan ve Noel, 2009). Ancak g¼n geçtikçe genişleyen ve karmaşıklaşan ¼rg¼t yapılarında insan çeşitliliğinin artıyor olması, avantajlarıyla beraber dezavantajlarda getirebilmektedir. Dil, din, ırk, cinsiyet, k¼lt¼r gibi unsurlara ek olarak kişilerin tercihleri, nitelikleri, tutumları ve ¼nyargıları çalışanların birbirlerine karşı olumsuz duygu ve d¼ř¼nceler geliştirmelerine, ideal iş ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Miminoshvili ve erne, 2021). Bazı alışanların maruz kaldığı bu olumsuz durumlardan birisi de ¼rg¼tsel dışlanmadır ve ¼rg¼t ¼zerine odaklanan çalışmalarda, %19'u ile %66 arasında değişen oranlarda çalışanların iş ortamında dışlanmayı tecr¼be ettikleri g¼r¼lmektedir (Fox ve Stallworth, 2005).

¼rg¼tsel dışlanma, en geniş anlamda iş yerinde çalışanın k¼t¼ muameleye maruz kalması olarak değerlendirilmektedir. Bir çalışanın genellikle diğer çalışanlar tarafından g¼z ardı edilmesi, iş ve işlemlerde engellenmesi, reddedilmesi veya kişiden kaçınılması ¼rg¼tsel dışlanmanın varlığına işaret etmektedir. Çalışanın iş ortamında saldırıya, hakarete, tacize ve zorbalığa maruz kalması da ¼rg¼tsel dışlanma kapsamına girmektedir (O'Reilly ve Banki, 2016). Farklı formlarda ortaya çıkabilen ¼rg¼tsel dışlanmanın, maruz kalan çalışan ¼zerinde fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açabildiği g¼r¼lmektedir (Wesselmann vd. 2016). Nitekim dışlanmaya maruz kalanlar ile iş yerinde kabul g¼ren çalışanlar arasında karşılaştırmanın yapıldığı bir çalışmada, dışlanmaya maruz kalanların işten ayrılmalrının daha yaygın olarak gerçekleştiği bulunmuştur (Renn, Allen ve Hunning, 2013).

Motivasyonel dil ile ¼rg¼tsel dışlanma arasındaki ilişki

İletişim insan ilişkilerinde ¼nemli bir yere sahiptir (Aytekin, 2018; Unsworth, 2020). ¼zellikle y¼netsel s¼relerde y¼neticilerin kullandıkları dil ve seçtikleri iletişim tarzı astların ¼rg¼t içindeki tutum ve davranışlarını derinden etkilemektedir (Yeke, 2021). Her alışan gibi ¼ğretmenlerde g¼nl¼k yaşamlarının b¼y¼k bir kısmını iş yerleri olan okullarda geçirmektedir. Dolayısıyla ¼ğretmenlerin okulda y¼neticileriyle olan ilişkileri onların okula bağlanmaları, mesleğini sevmeleri, yaptıkları işten doyum almaları gibi ¼rg¼tsel yapının psikolojik boyutu ile ilgili çok sayıda alanı etkilemektedir. Çalışanların kendilerini ¼rg¼tlerine ait hissetmemeye başlamasıyla başlayan ve ilerleyen s¼relerde kişinin ¼rg¼t¼ne yabancılaşmasına kadar varan bir s¼re olan ¼rg¼tsel dışlanma da bunlardan birisidir. ¼zellikle girdisi de çıktısı da insan olan eğitim kurumlarında g¼rev yapmakta olan ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanmaya maruz kalması ve bunun sonucunda yaşayacakları olumsuzluklar onların eğitsel performanslarını da olumsuz y¼nde etkileyecektir. Bu nokta da en b¼y¼k g¼rev okul m¼d¼rlerine d¼řmektedir. Onların motive edici s¼ylemleri ve ortaya koyacakları destekleyici eylemleri ¼ğretmenler ¼zerinde şüphesiz olumlu bir etki yapacaktır. Literat¼rde yapılan benzer araştırma sonuçları da bu d¼ř¼nceyi destekler niteliktedir. Nitekim Demir (2019a) motivasyonel dilin ¼ğretmenler ¼zerinde etkisini y¼neticiye g¼ven bağlamında incelediği çalışmasında, okul y¼neticilerinin kullandıkları

motivasyonel dilin öğretmenlerin yöneticisine karşı güven düzeyini artırdığının ortaya koymuştur. Mert (2011) araştırması sonucunda yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dilin, kendisinin ve astlarının gösterdikleri performansı olumlu yönde etkilediği belirleterek motivasyonel dil teorisini oluşturan yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda literatürde eğitim örgütlerinde motivasyonel dil ile örgütsel dışlanma değişkenlerinin birlikte kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel dışlanma algılarını okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil bağlamında inceleyen bu araştırma önemlidir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyleri nedir?
3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2010).

Evren-örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ilçesinde görev yapmakta olan 7368 öğretmen oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) örneklem belirleme tablosunda %5 hata oranı ile 5000-10000 aralığında olan evreni temsil edebilecek örneklemin 357-370 aralığında olmasının yeterli olduğunu bildirmektedir. Ancak olası veri kayıpları da göz önüne alınarak daha fazla sayıda veri toplanmıştır. Evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 658 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kişisel bilgilere ait frekans ve y¼zde değerleri

Değişken	Gruplar	Frekans (f)	Y¼zdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	361	55
	Erkek	297	45
	Toplam	658	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	113	17
	6-10 yıl	117	18
	11-15 yıl	158	24
	16-20 yıl	147	22
	21 yıl ve ¼st¼	123	19
	Toplam	658	100
G¼rev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	188	29
	Ortaokul	245	37
	Lise	225	34
	Toplam	658	100

Tablo 1’de g¼r¼ld¼ę¼ ¼zere ¼rneklem grubunda 361 (%55) kadın, 297 (%45) erkek olmak ¼zere toplam 658 ¼ğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan ¼ğretmenlerin: 113’¼ (%17) 0-5 yıl, 117’si (%18) 6-10 yıl, 158’i (%24) 11-15 yıl, 147’si (%22) 16-20 yıl ve 123’¼ (%19) 21 yıl ve ¼zeri mesleki kıdeme sahiptir; 188’i (%29) ilkokullarda, 245’i (%37) ortaokullarda ve 225’i (%34) liselerde g¼rev yapmaktadır; 90’ının (%14) okulunda 30 ve daha az sayıda ¼ğretmen, 313’¼n¼n (%47) okulunda 31-50 arası ¼ğretmen, 255’inin (%39) okulunda 50 ve daha fazla sayıda ¼ğretmen g¼rev yapmaktadır.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı ¼ b¼l¼mden oluşmaktadır. Birinci b¼l¼mde katılımcıların kişisel bilgilerini ¼ğrenmeye y¼nelik sorular bulunmaktadır. İkinci ve ¼ç¼nc¼ b¼l¼mde ise ¼zen (2013) tarafından geliştirilen “Motivasyonel Dil ¼leęi” ile Abaşlı ve ¼zdemir (2019) tarafından geliştirilen “¼rg¼tsel Dışlanma ¼leęi” yer almaktadır.

Motivasyonel dil ¼leęi

¼ğretmen algılarına g¼re eğitim y¼neticilerinin motivasyonel dili ne d¼zeyde kullandıklarını ¼len Motivasyonel Dil ¼leęi’nde y¼nlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil olmak ¼zere ¼ alt boyut ve toplam 24 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ¼leęin ¼ boyutunun açıkladığı toplam varyans %69,7’dir. ¼leęin y¼nlendirici dil alt boyutu için g¼venirlik katsayısı .94, cesaret verici dil için g¼venirlik katsayısı .93 ve aitlik yaratıcı dil alt boyutu için .88 olarak belirtilmiştir (¼zen, 2013).

¼rg¼tsel dışlanma ¼leęi

İş g¼renlerin ¼rg¼tsel dışlanma algı d¼zeylerini ¼len ¼rg¼tsel Dışlanma ¼leęi’nde yalnızlaştırma ve hiçleştirme isminde iki alt boyut ve toplam 14 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde hazırlanan ¼leęin iki boyutunun açıkladığı toplam varyans %70’tir. ¼leęin yalnızlaştırma alt boyutu için Cronbach

güvenirlilik katsayısı .88 ve hiçleştirme alt boyutu için .96'dır. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının ise .85 olduğu belirtilmiştir (Abaslı ve Özdemir, 2019).

Verilerin toplanması, işlem ve verilerin analizi

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden veri toplamaya başlamadan önce Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 26.02.2021 tarihli ve 2021-2-21 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra veriler, veri toplama araçlarını içerin online forma ait linkin araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere araştırmacılar tarafından ulaştırılmasıyla toplanmıştır. Katılımcıların gönderilen link aracılığıyla doldurduğu 658 ölçeğe ait veriler analize dahil edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce toplanan verilerin tek yönlü ve çok yönlü normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. George ve Mallery (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında olması durumunda verilerin dağılımının normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir. Bu bilgiden hareketle verilerin çarpıklık-basıklık değerleri ile Q-Q grafikleri incelenmiş ve yönlendirici dil (-.19 ile -.89), aitlik yaratıcı dil (.17 ile -1.10), cesaret verici dil (.16 ile -.91), motivasyonel dil (ölçek toplam puanı) (.08 ile -1.09), yalnızlaştırma (.07 ile -.92), hiçleştirme (.06 ile -1.07), ve örgütsel dışlanma (ölçek toplam puanı) (.04 ile -1.01) puanlarının normal dağılım sınırları içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilerin oluşturulan Q-Q grafiklerinde beklenen ve gerçekleşen değerlerinin eğimi 45 derece olan bir doğruya yakın dağıldıkları görülmüştür. Bu durum da verilerin dağılımlarının normal kabul edileceğini göstermiştir (Can, 2014). Verilerin analizinde çok değişkenli analizler kullanıldığı için değişkenler arasında çoklu eşdoğrusallık (multi-collinearity) sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bağımsız değişkenlerin aralarında .80 üzerindeki korelasyon çoklu eşdoğrusallık sorunu olabileceğini, .90 üzerindeki korelasyon ise önemli bir çoklu eşdoğrusallık sorunu olabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca tolerans değerinin 0.20'den daha düşük olması, varyans büyütme faktörünün 10'dan yüksek olması ve durum indeksi değerinin 30'dan yüksek çıkması bağımsız değişkenler arasında çoklu eşdoğrusallık olabileceğini göstermektedir (Field, 2005; Sümbüloğlu & Akdağ, 2009; Büyüköztürk, 2011). Mevcut çalışmada Tolerans değeri .24, Varyans Büyütme Faktörü değeri (VIF) 4.16 ve durum indeksi (CI) 20.3 olarak bulunmuştur.

Son olarak otokorelasyon varlığı incelenmiştir. Regresyon analizinin önemli varsayımlarından biri de hata terimlerinin arasındaki otokorelasyondur (hataların bağımsızlığı). Otokorelasyonun varlığı gerçekte regresyon modeline anlamlı bir katkısı olmayan değişkenlerin anlamlı katkı yapıyor gibi görünmelerine neden olabilmekte ve böyle bir durumda anlamlılık testleri geçerliliğini yitirmektedir (Zırhhoğlu ve Atlı, 2011). Otokorelasyon varlığını tespit etmek için Durbin-Watson d değeri kullanılabilir. Bu değer 2 dolaylarında hesaplanması otokorelasyon olmadığını yani "hata terimlerinin bağımsızlığı" ön koşulunun kesinlikle karşılandığını göstermektedir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Mevcut çalışmada Durbin-Watson d değeri 2.08 olarak hesaplanmıştır. 2.08 değerinin 2'ye yakın olması nedeniyle bu varsayımın da karşılandığı kabul edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Tablo 2'de de görüldüğü üzere alt-boyutlar arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır.

Analizlerde, ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı .05 düzeyinde test edilmiştir. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 aralığı "çok düşük", 1.80-2.59 aralığı "düşük", 2.60-3.39 aralığı "orta", 3.40-4.19 aralığı "yüksek" ve 4.20-5.00 aralığı "çok yüksek" olarak değerlendirilmiştir. Korelasyon analizinin yorumlanmasında da .00-.30 aralığı "düşük", .31-.70 aralığı "orta" ve .71-1.00

aralığı da ‘‘y¼ksek’’ d¼zeyde ilişki olarak kabul edilmiştir (B¼y¼k¼zt¼rk, 2011). Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, korelasyon ve aşamalı (stepwise) regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

¼ğretmenlerin okul m¼d¼rlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile ¼rg¼tsel dışlanma algılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve arpıklık-basıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

¼ğretmenlerin Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Algıları

Tablo 2. ¼ğretmenlerin Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve arpıklık-Basıklık Değerleri

	\bar{x}	SS	arpıklık	Basıklık
1. Y¼nlendirici Dil	3,70	,90	-,19	-,89
2. Aitlik Yaratıcı Dil	3,46	1,00	,17	-1,10
3. Cesaret Verici Dil	3,56	,79	,16	-,91
4. Motivasyonel Dil (Toplam)	3,58	,88	,08	-1,09
5. Yalnızlaştırma	2,65	,98	,07	-,92
6. Hiçleştirme	2,86	1,07	,06	-1,07
7. ¼rg¼tsel Dışlanma (Toplam)	2,79	1,00	,04	-1,01

Tablo 2 incelendiğinde, ¼ğretmenlerin motivasyonel dil algı d¼zeylerinin (¼lek toplam) ($\bar{x}=3.58$), y¼nlendirici dil algı d¼zeylerinin ($\bar{x}=3.70$), aitlik yaratıcı dil algı d¼zeylerinin ($\bar{x}=3.46$) ve cesaret verici dil algı d¼zeylerinin ($\bar{x}=3.56$) y¼ksek d¼zeyde olduğu g¼r¼lmektedir. Benzer Şekilde ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma algı d¼zeylerinin (¼lek toplam) ($\bar{x}=2.79$), yalnızlaştırma algıları ($\bar{x}=2.65$) ve hiçleştirme algıları da ($\bar{x}=2.86$) orta d¼zeyde bulunmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen grubun cesaret verici dilde (.79) olduğu g¼r¼lmektedir. Yani ¼ğretmenlerin okul m¼d¼rlerinin cesaret verici dile y¼nelik motivasyonlarına ilişkin algıları daha çok birbirine benzemektedir. Homojenliğin en az olduğu grup ise ¼rg¼tsel dışlanmaya y¼nelik hiçleştirme boyutunda olmuştur (1.07).

¼ğretmenlerin motivasyonel dil algılarının ve ¼rg¼tsel dışlanma d¼zeylerinin demografik değişkenler açısından karşılaştırılması

¼rneklem grubunu oluşturan ¼ğretmenlerin motivasyonel dil ¼leęi ve ¼rg¼tsel dışlanma ¼leęi puanlarının cinsiyet değişkenine g¼re anlamlı bir farklılık g¼sterip g¼stermedięini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin motivasyonel dil ve örgütsel dışlanma algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sh	t Testi		
						t	Sd	p
Yönlendirici Dil	Kadın	361	3,69	,86	,05	-,09	656	.929
	Erkek	297	3,70	,94	,05			
Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	361	3,42	,97	,05	-1.06	656	.292
	Erkek	297	3,50	1,03	,06			
Cesaret Verici Dil	Kadın	361	3,56	,77	,04	-,12	656	.907
	Erkek	297	3,56	,83	,05			
Motivasyonel Dil (Toplam)	Kadın	361	3,56	,85	,04	-,51	656	.610
	Erkek	297	3,60	,91	,05			
Yalnızlaştırma	Kadın	361	2,64	,96	,05	-,30	656	.762
	Erkek	297	2,66	1,02	,06			
Hiçleştirme	Kadın	361	2,86	1,04	,05	.03	656	.980
	Erkek	297	2,86	1,10	,06			
Örgütsel Dışlanma (Toplam)	Kadın	361	2,78	,97	,05	-,12	656	.903
	Erkek	297	2,79	1,04	,06			

Tablo 3'te görüldüğü üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre yönlendirici dil ($t = -.09$; $P > .05$), aitlik yaratıcı dil ($t = -1.06$; $P > .05$), cesaret verici dil ($t = -.12$; $P > .05$), motivasyonel dil (toplam) ($t = -.51$; $P > .05$), yalnızlaştırma ($t = -.30$; $P > .05$), hiçleştirme ($t = .03$; $P > .05$) ve örgütsel dışlanma (toplam) ($t = -.12$; $P > .05$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin motivasyonel dil ölçeği ve örgütsel dışlanma ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil ve Örgütsel Dışlanma Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Yönlendirici Dil	0-5 yıl (1)	113	3,72	,87	G.Arası	.430	4	.108	.133	.970
	6-10 yıl (2)	117	3,73	,85	G.İçi	527.506	653	.808		
	11-15 yıl (3)	158	3,66	,90	Toplam	527.936	657			
	16-20 yıl (4)	147	3,70	,89						
	Toplam	123	3,70	,98						
Aitlik Yaratıcı Dil	0-5 yıl (1)	658	3,70	,90	G.Arası	.728	4	.182	.182	.948
	6-10 yıl (2)	113	3,46	,96	G.İçi	652.518	653	.999		
	11-15 yıl (3)	117	3,49	,93	Toplam	653.246	657			
	16-20 yıl (4)	158	3,41	1,00						
	Toplam	147	3,46	1,03						

Cesaret Verici Dil	0-5 yıl (1)	123	3,49	1,07	G.Arası	.791	4	.198	.312	.870
	6-10 yıl (2)	658	3,46	1,00	G.İçi	413.901	653	.634		
	11-15 yıl (3)	113	3,59	,81	Toplam	414.692	657			
	16-20 yıl (4)	117	3,58	,74						
	Toplam	158	3,50	,80						
Motivasyonel Dil (Toplam)	0-5 yıl (1)	147	3,57	,77	G.Arası	.556	4	.139	.181	.948
	6-10 yıl (2)	123	3,58	,86	G.İçi	502.663	653	.770		
	11-15 yıl (3)	658	3,56	,79	Toplam	503.219	657			
	16-20 yıl (4)	113	3,59	,85						
	Toplam	117	3,61	,82						
Yalnızlaştırma	0-5 yıl (1)	158	3,53	,87	G.Arası	3.950	4	.987	1.018	.397
	6-10 yıl (2)	147	3,58	,88	G.İçi	633.175	653	.970		
	11-15 yıl (3)	123	3,60	,96	Toplam	637.125	657			
	16-20 yıl (4)	658	3,58	,88						
	Toplam	113	2,57	,92						
Hiçleştirme	0-5 yıl (1)	117	2,54	,97	G.Arası	3.502	4	.876	.767	.547
	6-10 yıl (2)	158	2,72	1,00	G.İçi	745.702	653	1.142		
	11-15 yıl (3)	147	2,66	,98	Toplam	749.204	657			
	16-20 yıl (4)	123	2,74	1,04						
	Toplam	658	2,65	,98						
Dışlanma (Toplam)	0-5 yıl (1)	113	2,84	1,04	G.Arası	3.524	4	.881	.880	.476
	6-10 yıl (2)	117	2,74	1,02	G.İçi	653.894	653	1.001		
	11-15 yıl (3)	158	2,86	1,05	Toplam	657.418	657			
	16-20 yıl (4)	147	2,89	1,07						
	Toplam	123	2,97	1,16						

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda mesleki kıdem değişkenine göre yönlendirici dil ($F= .133; p>,05$), aitik yaratıcı dil ($F= .182; p>,05$), cesaret verici dil ($F= .312; p>,05$), motivasyonel dil (toplam) ($F=.181; p>,05$), yalnızlaştırma ($F=1.018; p>,05$), hiçleştirme ($F= .767; p>,05$) ve örgütsel dışlanma (toplam) ($F= .880; p>,05$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Motivasyonel Dil ve Örgütsel Dışlanma Algı Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yönlendirici Dil	İlkokul	188	3,62	,90	G.Arası	3.309	2	1.654		
	Ortaokul	245	3,67	,88	G.İçi	524.628	655	.801	2.065	,128
	Lise	225	3,79	,91	Toplam	5.280	657			
	Toplam	658	3,70	,90						
Aitlik Yaratıcı Dil	İlkokul	188	3,35	1,02	G.Arası	5.280	2	2.640		
	Ortaokul	245	3,44	,98	G.İçi	647.967	655	.989	2.669	,070
	Lise	225	3,57	1,00	Toplam	653.246	657			
	Toplam	658	3,46	1,00						
Cesaret Verici Dil	İlkokul	188	3,47	,85	G.Arası	3.113	2	1.557		
	Ortaokul	245	3,55	,75	G.İçi	411.579	655	.628	2.477	,085
	Lise	225	3,64	,79	Toplam	416.692	657			
	Toplam	658	3,56	,79						
Motivasyonel Dil (Toplam)	İlkokul	188	3,49	,90	G.Arası	3.935	2	1.967		
	Ortaokul	245	3,56	,85	G.İçi	499.284	655	.767	2.581	,076
	Lise	225	3,68	,88	Toplam	503.219	657			
	Toplam	658	3,58	,88						
Yalnızlaştırma	İlkokul	188	2,66	1,02	G.Arası	.240	2	,120		
	Ortaokul	245	2,67	1,00	G.İçi	636.885	655	.972	.123	,884
	Lise	225	2,62	,94	Toplam	637.125	657			
	Toplam	658	2,65	,98						
Hiçleştirme	İlkokul	188	2,93	1,10	G.Arası	1.387	2	.693		
	Ortaokul	245	2,86	1,07	G.İçi	747.817	655	1.142	.607	,545
	Lise	225	2,81	1,05	Toplam	749.204	657			
	Toplam	658	2,86	1,07						
Dışlanma (Toplam)	İlkokul	188	2,84	1,03	G.Arası	.873	2	.436		
	Ortaokul	245	2,78	1,00	G.İçi	656.545	655	1.002	.435	,647
	Lise	225	2,75	,97	Toplam	657.418	657			
	Toplam	658	2,79	1,00						

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre yönlendirici dil ($F= 2.065$; $p>,05$), aitlik yaratıcı dil ($F= 2.669$; $p>,05$), cesaret verici dil ($F= 2.477$; $p>,05$), motivasyonel dil (toplam) ($F= 2.581$; $p>,05$), yalnızlaştırma ($F= .123$; $p>,05$), hiçleştirme ($F= .607$; $p>,05$) ve örgütsel dışlanma (toplam) ($F= .435$; $p>,05$) puanları için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Değişkenlere Arasındaki İlişkiler

Puan	1	2	3
1. Yönlendirici Dil	1		
2. Aitlik Yaratıcı Dil	,90 **	1	
3. Cesaret Verici Dil	,79 **	,87**	1
4. Örgütsel Dışlanma	-.62**	-.70**	-.66**

* $p < .05$, ** $p < .001$; $N=658$

Korelasyon analizi sonucunda yönlendirici dil ile yalnızlaştırma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.61$; $p < .001$); yönlendirici dil ile hiçleştirme arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.62$; $p < .001$); yönlendirici dil ile dışlanma toplam puanı arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.62$; $p < .001$); aitlik yaratıcı dil ile yalnızlaştırma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.66$; $p < .001$); aitlik yaratıcı dil ile hiçleştirme arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.70$; $p < .001$); aitlik yaratıcı dil ile dışlanma toplam puanı arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.70$; $p < .001$); cesaret verici dil ile yalnızlaştırma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.62$; $p < .001$); cesaret verici dil ile hiçleştirme arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.66$; $p < .001$); cesaret verici dil ile dışlanma toplam puanı arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.66$; $p < .001$); motivasyonel dil toplam puanı ile yalnızlaştırma arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.65$; $p < .001$); motivasyonel dil toplam puanı ile hiçleştirme arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.69$; $p < .001$); motivasyonel dil toplam puanı ile dışlanma toplam puanı arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.69$; $p < .001$) olduğu saptanmıştır.

Aralarında anlamlı ilişki bulunan yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin yordayıcı gücü yapılan aşamalı (stepwise) çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Stepwise yönteminin kullanılması modele girecek bağımsız değişkenleri tek tek belirlemesinin yanı sıra çoklu doğrusal bağlantı (Multicollinearity) sorununa da çözüm getirmektedir (Orhunbilge, 2002).

Örgütsel dışlanma ölçeğine (Toplam) ilişkin yapılmış olan aşamalı regresyon analizi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Örgütsel Dışlanma Ölçeğinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	F	p
1.(sabit)	5.201	.101		51.374	.000				
Aitlik Yaratıcı Dil	-.698	.028	-.696	-24.831	.000	.696	.485	616.570	.000
2.(sabit)	5.541	.129		42.790	.000				
Aitlik Yaratıcı Dil	-.494	.57	-.493	-8.723	.000				
Cesaret Verici Dil	-.294	.071	-.233	-4.135	.000	.705	.498	324.397	.000

Aşamalı regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Tablo 7'de görüleceği üzere aşamalı regresyon analizi, örgütsel dışlanma ölçeğini (toplam) manidar düzeyde yordadığı için aitlik yaratıcı dil ve cesaret verici dil değişkenleri

aşamalı regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Aitlik yaratıcı dil alt boyutu, örgütsel dışlanmaya ilişkin toplam varyansın %49'unu açıklamaktadır [$F_{(1,656)} = 616.570$; $p < 0.001$]. Cesaret verici dil alt boyutunun analize eklenmesi ile örgütsel dışlanma ölçeğine ilişkin açıklanan toplam varyans %50 olmuştur. [$F_{(2,655)} = 324.397$; $p < 0.001$]. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde örgütsel dışlanma ölçek toplam puanını birinci sırada aitlik yaratıcı dil ($\beta = -.493$), ikinci sırada da cesaret verici dil alt boyutunun ($\beta = -.233$) manidar olarak yordadıkları görülmüştür. Cohen'e (1988; akt., Özsoy ve Özsoy, 2013, s. 339) göre etki büyüklüğü sonuçları (R^2): .0196 küçük; .1300 orta; .2600 ise büyük etki değeri olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla bu analizden ulaşılan R^2 değerinin ($R^2 = .50$) büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi sonucuna göre örgütsel dışlanma ölçeğini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Örgütsel Dışlanma} = (-.49 \times \text{Aitlik yaratıcı dil} + -.29 \times \text{Cesaret verici dil}) + 5.541$$

Sonuç, tartışma ve öneriler

Hızla değişen koşullar karşısında faaliyetlerine sağlıklı şekilde devam edebilmeyi ve rekabet üstünlüğü kazanmayı amaçlayan örgütler, kısa sürede çok iş başarmayı hedefleyen verimlilik olgusu üzerine odaklanmış bir örgüt yapısını benimsemektedir. Verimlilik olgusunun örgüt içerisinde en üst seviyede sağlanabilmesi ve hedeflere en yakın şekilde ulaşılabilmesi için örgüt içerisindeki tüm paydaşların önemini fark edildiği günümüz örgüt yönetimi yaklaşımlarında, örgüt içerisindeki üstler tarafından astlara karşı sergilenen tutum ve davranışların değerlendirilmesi (Uysal, 2019) ve çalışanların potansiyellerini tam kapasite şeklinde gösterebilmeleri için uygun ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda örgüt içerisinde oluşabilecek örgütsel dışlanma, işten ayrılma niyeti, sinizm gibi olumsuz tutum ve davranışların engellenmesinde yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Karaman, Yoldaş ve Kılıç, 2020). Mert (2011), örgüt içerisindeki çalışanların performansının yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile anlamlı ilişki içerisinde olduğunu, yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil unsurlarının artması ile çalışan performansının da arttığını ifade etmiştir. Ayrıca yöneticiler tarafından kullanılan motivasyonel dilin çalışanların örgütsel bağlılığı (Latifoğlu ve Saklı, 2019) ve iş tatminini de olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin, bireylerin örgüte karşı duyduğu aidiyet duygusunu zedelediği düşünülen örgütsel dışlanma algılarına yönelik etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

İstanbul ilinin Pendik ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmüş olan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonel dil, yönlendirici dil, aitlik yaratıcı dil ve cesaret verici dil algı düzeylerinin yüksek; örgütsel dışlanma, yalnızlaşma ve hiçleştirme algı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Literatürde benzer konularda yapılan araştırmalar incelendiğinde Demir (2018; 2019), Yavuz (2018) ve Sivik (2018)'de yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonel dil algı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan Abaşlı (2018), Akgün, vd., (2019), Dönmez ve Mete (2019) ve Yılmaz ve Akgün (2019) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel dışlanma algılarının düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyonel dil algılarının yüksek iken örgütsel dışlanma algılarının yüksek olmaması literatür tarafından desteklenen bir durumdur ve araştırmadan elde edilen böyle bir bulgu örgütsel açıdan olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya g¼re ¼ğretmenlerin motivasyonel dil ¼leđi ve ¼rg¼tsel dışlanma ¼leđi puanları cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışılan eğitim kademesi değişkenlerine g¼re anlamlı bir farklılık g¼stermemektedir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Abaşlı (2018), D¼nmez ve Mete (2019) ve Sivik (2018)'te araştırmalarında cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine g¼re ¼ğretmenlerin motivasyonel dil ¼leđi puanlarının anlamlı bir farklılık g¼stermediđini bulmuştur. Benzer şekilde ¼zen (2014)'de ¼ğretmenlerin motivasyonel dil algılarının y¼nlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil alt boyutlarında cinsiyete g¼re anlamlı farklılık teşkil etmediği sonucuna ulaşmıştır. ¼te yandan D¼nmez ve Mete (2019)'de yaptıkları çalışmada ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma d¼zeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan kuruma g¼re farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada okul m¼d¼rlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma algıları arasında negatif y¼nl¼ orta d¼zeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu literat¼rde yapılmış olan benzer araştırma sonuçları ile paralellik g¼stermektedir. ¼rneđin; Tutar vd. (2021) ¼rg¼tsel dışlanmanın ¼nc¼llerini inceledikleri çalışmada adalet bilincinin, rekabet duygusunun, ideolojik sebeplerin ve iletişim problemlerinin ¼rg¼tsel dışlanmaya sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Sullivan (1988) ise ¼rg¼t içerisindeki liderin empatik dilinin ilgi ve empati yoluyla aslarıyla aralarında bağ oluşturacağını, bu durumun da asların ¼z saygısını arttıracağı ve onlarda g¼ven geliştireceğini bulmuştur. Mayfield ve Mayfield (2007) ise ¼rg¼t içerisindeki liderlerin motivasyonel dil kullanmalarının çalışanların ¼rg¼tte kalma niyetlerini pekiştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Latifoğlu ve Saklı (2019)'da yaptığı araştırmasıyla y¼neticilerin motivasyonel dil kullanımları ile çalışanların ¼rg¼tsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda Demir (2018) okul y¼neticilerinin kullandıkları motivasyonel dilin ¼ğretmenlerin motivasyon d¼zeyini pozitif y¼nde etkilediğini; Yılmaz ve Akg¼n (2019) ise ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma algı d¼zeylerinin d¼ř¼k olduğunu ve ayrıca ¼rg¼tsel uyum arasında negatif bir ilişki bulunduğunu ve ¼rg¼tsel dışlanmanın artmasının ¼rg¼tsel uyumu azalttığı sonucunu saptamışlardır. Sivik (2018)'de y¼neticilerin kullandıkları motivasyonel dil ile ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel adanmışlıkları arasında pozitif y¼nde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yakut (2020)'da yaptığı araştırma sonucunda okul m¼d¼rlerinin motivasyonel dil kullanımı ile ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılıkları arasında pozitif y¼nde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer olarak bu çalışmada da okul y¼neticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma algıları arasında negatif y¼nl¼ bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguyla paralel olarak Demir (2019b), ¼ğretmenlerle etkileşim d¼zeyini arttırmak isteyen okul y¼neticilerinin, S¼nmez (2018)'de olumlu bir okul iklimi yaratmak isteyen okul y¼neticilerinin motivasyonel dil kullanmalarının olumlu etki oluşturacağını ifade etmiştir.

Sonuç olarak; (i) ¼ğretmenlerin okul m¼d¼rlerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin algıları y¼ksek d¼zeydedir; (ii) ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma algı d¼zeyleri orta d¼zeydedir; (iii) ¼ğretmenlerin okul m¼d¼rlerinin kullandıkları motivasyonel dile ve ¼rg¼tsel dışlanmaya ilişkin algıları ¼ğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve g¼rev yaptıkları eğitim kademelerine g¼re anlamlı bir farklılık g¼stermemektedir; (iv) okul m¼d¼rlerinin kullandıkları motivasyonel dil ile ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel dışlanma algıları arasında istatistiksel olarak negatif y¼nl¼, orta d¼zeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Farklı şehirlerde ve daha az sayıda ¼ğretmenin g¼rev yaptığı okullarda benzer araştırmaların yapılmasının bulguların genellenebilirliği açısından faydalı olabileceği d¼ř¼n¼lmektedir. Araştırmanın verilerinin

toplanmasında öz bildirimle dayalı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu sebeple elde edilen veriler katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlarla ve ölçme araçlarında bulunan soruların kapsamıyla sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda bu sınırlılık dikkate alınarak gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir

Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir; (i) öğretmenlerin okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımlarını nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız olarak örgütsel dışlanma araştırılabilir; (ii) dışlanmayı yalnızca yöneticinin tutum ve davranışları açıklamaya yetmeyeceğinden örgütsel dışlanmaya yol açan ve örgütsel dışlanma düzeyiyle ilişki gösterebilecek değişkenler araştırılabilir; (iii) öğretmenler ve yöneticiler arasında oluşan karşılıklı iletişimin ve bağın örgütsel dışlanma düzeyini nasıl etkilediği araştırılabilir; (iv) motivasyonel dil kullanımının örgüt içerisindeki etkileşimi nasıl değiştirebileceği hususunda çalışmalar yapılabilir; (v) öğretmenlerin örgütsel dışlanma algılarını düşürmek için okul müdürlerine hem liderlik hem de etkili iletişim ile ilgili eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Abaşlı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Abaşlı, K. ve Özdemir, M. (2019). Örgütsel dışlanma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 265-282.
- Akgün, N., Özdemir, T., Yıldız, K., Cerit, Y. ve Yılmaz, Ö. (2019). Okul müdürlerinin paternalistik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1088-1105.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banks, T. (2014). *The effects of leader speech and leader motivating language on employee self-esteem*, Unpublished doctorate thesis, School of Business and Leadership, Regent University, United States of America.
- Brannon, K.L. (2011). *The effects of leader communication medium and motivating language on perceived leader effectiveness*. Yayınlanmamış doktora tezi. Northcentral University, Gradu
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Demir, S. (2019a). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin yöneticisine duyduğu güven ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 165-180.
- Demir, S. (2019b). Okul yöneticisi motivasyon dilinin lider-üye etkileşimindeki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 431-456.
- Dönmez, H. ve Mete, Y. A. (2019). Tekirdağ'da görev yapan öğretmenlerin örgütsel dışlanma düzeyi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (2), 350-365.
- Field, E. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Fox, S. and Stallworth, L. E. (2005). Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 438-456.

- George, D. and Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon, Boston, MA
- Hitlan, R. T., & Noel, J. (2009). The influence of workplace exclusion and personality on counterproductive work behaviours: An interactionist perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 477-502.
- Holmes, W. T. (2016). Motivating language theory: antecedent variables—critical to both the success of leaders and organizations. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*. 30(3), 13-16.
- Karaman, M., Yoldaş, A. ve Kılıç, B. (2020). Örgütsel dışlanmanın iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23 (2), 479-496.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Larsson, R., Brousseau, K. R., Kling, K. and Sweet, P. L. (2007). Building motivational capital through career concept and culture fit. *Career Development International*, 12(4), 361-381.
- Latifoğlu, N. ve Saklı, A. R. (2019). Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: ÇAYKUR'da bir uygulama. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (10), 251-268.
- Lüscher L. S. and Lewis M. W. (2008). Organizational change and managerial sensemaking: Working through paradox. *Academy of Management Journal*, 51 (2), 221- 240.
- Madlock, P. E. and Sexton, S. (2015). An application of motivating language theory in Mexican organizations. *International Journal of Business Communication*, 52(3), 255-272.
- Mayfield, J. and Mayfield, M. (2007). The effects of leader communication on a worker's intent to stay: An investigation using structural equation modeling. *Human Performance*, 20(2), 85–102.
- Mayfield, J., Mayfield, M. R. and Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 37(3-4), 235-248.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 197-214.
- Mert, İ. S., Keskin, N. ve Türker, B. A. Ş. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının Türkçede geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(2), 243-255.
- Miminoshvili, M. and Černe, M. (2021). Workplace inclusion–exclusion and knowledge-hiding behaviour of minority members. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-14.
- O'Reilly, J. ve Banki, S. (2016). Research in work and organizational psychology: Social exclusion in the workplace. In *Social exclusion* (pp. 133-155). Springer, Cham.
- Orhunbilge, N. (2002). *Uygulamalı Regresyon ve Korelasyon Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 87-103.
- Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Renn, R., Allen, D. and Huning, T. (2013). The relationship of social exclusion at work with self-defeating behavior and turnover. *The Journal of social psychology*, 153(2), 229-249.

- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sönmez, H. (2018). *Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sullivan, J. J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review*, 13(1), 104-115.
- Sümbüloğlu, K. ve B. Akdağ (2009). *İleri Biyoistatistiksel Yöntemler*. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayın
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (2), 243-272.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S., (2001). *Using multivariate statistics* (4.bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tutar, H., Öztürk Başpınar, N. ve Güler, S. (2021). Örgütsel dışlanmanın öncülleri ve sonuçları üzerine fenomenolojik bir inceleme. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 331-350.
- Unsworth, K. (2020). Human relations virtual special issue: Virtual working. *Human Relations*, 73(7), 1036-1040.
- Uysal, H.T. (2019). Örgütsel dışlanmanın çalışanlarda sinizm gelişimine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 319-326.
- Wesselmann, E. D., Grzybowski, M. R., Steakley-Freeman, D. M., DeSouza, E. R., Nezek, J. B. ve Williams, K. D. (2016). Social exclusion in everyday life. In *Social exclusion* (pp. 3-23). Springer, Cham
- Yakut, S. (2020). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine etkisi: Çanakkale ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuz, Ş. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin rol fazlası davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeke, S. (2021). Liderlerin Motivasyonel Dil Kullanımına Yönelik Bir Araştırma: İşletmecilik Alanındaki E-Dergilerde Yer Alan Söyleşilere Yönelik Betimsel Analiz. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 463-483.
- Yılmaz, Ö. ve Akgün, N. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel dışlanma ve örgütsel uyum algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1147-1159.
- Zırhlıoğlu, G. ve Atlı, M. (2011). Beden eğitimi bölümü özel yetenek sınavı puanlarının akademik başarı üzerindeki yordama geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).

14. Manevi duyarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Mehmet ELBAN¹

Selçuk ASLAN²

APA: Elban, M. & Aslan, S. (2022). Manevi duyarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 215-224. DOI: 10.29000/rumelide.1132545.

Öz

Son yıllarda eğitimde maneviyatın ve bireyin manevi yönünün göz ardı edildiğine dair görüşler sıklıkla dile getirilmektedir. Ayrıca maneviyatın dinden ayrı bir kavram olup olmadığı halen tartışılmaktadır. Yurtiçi alan yazında maneviyat ile ilişkili çalışmalara katkı sağlaması amacıyla, mevcut araştırmada Tirri, Nokelainen ve Ubani (2006) tarafından geliştirilen Manevi Duyarlık Ölçeğinin (MDÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Mevcut araştırma, ODTÜ Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan 01.12.2021 tarih ve 28620816/ sayı numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür. Toplam on bir sorudan oluşan ölçeğin orijinal formu, dört boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama sürecinde Türkçeye çevirisi yapılan Manevi Duyarlık Ölçeğine açımlayıcı (n=300) ve doğrulayıcı (n=340) faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü 11 maddelik Türkçe ölçek formunun açıkladığı toplam varyans miktarı %53,49 olarak bulgulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü (Farkındalık ve gizem duyarlılığı, değer duyarlılığı ve toplum duyarlılığı) modelin birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri ölçeğin tümü için .85'dir. Araştırma, ölçeğin (MDÖ) Türkçe formunun bireylerin manevi duyarlılığını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin psikolojik danışmanlık, eğitim, teoloji ve pek çok alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Manevi duyarlık, farkındalık ve gizem duyarlılığı, değer duyarlılığı, toplum duyarlılığı

The Adaptation of the spiritual sensitivity scale into Turkish: A validity and reliability study

Abstract

In recent years, it has frequently been discussed that spirituality and the spiritual aspect of the individuals are ignored in the field of education. In addition, it is still debated whether spirituality is a separate concept from religion or not. The current study aimed to adapt the Spiritual Sensitivity Scale (Tirri, Nokelainen, & Ubani, 2006) to Turkish to contribute to spirituality-related studies in the national literature. The current study was carried out with the approval of the Human Subject Ethics Committee, dated 01.12.2021 and numbered 28620816/, obtained from the Applied Ethics Research

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Elazığ, Türkiye), melban111@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2764-3968 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132545]

² Öğr. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sağlık ve Rehberlik Merkezi PDRM/ Psikiyatri Birimi, (Ankara, Türkiye) selcukaslanpdr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0936-3815

Center of METU. The original form of the scale, which consists of eleven questions in total, consists of four dimensions. Exploratory (n=300) and confirmatory (n=340) factor analyzes were performed on the Turkish version of the Spiritual Sensitivity Scale in the adaptation process. Exploratory factor analysis showed that the 11-item Turkish form of the scale explained 53.49% of the total variance with a three-factor structure. First-order and second-order confirmatory factor analysis results of the model with three factors (Awareness and mystery sensitivity, Value sensitivity and Community sensitivity) obtained in the exploratory factor analysis indicated that the model was confirmed. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the Turkish version of the scale was .85 for the whole scale. The research finally revealed that the Turkish version of the Spiritual Sensitivity Scale is a valid and reliable measurement tool to measure the spiritual sensitivity of individuals. Hopefully, the scale will contribute to research in psychological counseling, education, theology, and many other fields.

Keywords: Spiritual sensitivity, awareness and mystery sensitivity, value sensitivity, community sensitivity

1. Giriş

Aslen "nefes" anlamına gelen spiritüel kelimesi, Latince spiritus kökünden gelir (Delgado, 2005). Spiritüel kavramına karşılık olarak Türkçe'de hem spiritüel hem de manevi kavramları kullanılmaktadır (Sevinç vd., 2015). Pek çok tanımı bulunan spirit kavramının Türkçe karşılığı olarak ruhsal, manevi ve tinsel anlamlar kast edilmektedir (Ekşi vd., 2019b).

Diğer taraftan manevi kavramını dinlerden bağımsız biçimde kavramsallaştırma ve farklı konumlandırma anlamında bir eğilim vardır (Hay ve Nye, 2006). Maneviyatın dindarlıktan farklı olduğu belirtilir (Piedmont, 1999). Maneviyat ile dinin örtüşen tanım ve alanları olsa da önemli farklılıkları da söz konusudur. Bir insan dindar olmadan da maneviyat yönelimine sahip olabilir (Tirri vd., 2006). Kavramın teolojik kapsamı bir kenara bırakıldığında manevi kavramının son derece farklı anlamlar çağrıştırdığı belirtilmektedir (Hay ve Nye, 2006). Maneviyat ile ilgili yapılan tanımlara göre manevi, bireyin iç dünyasından gelen güçle hayata olumlu bakması, sosyal çevresine hatta tüm dünyaya ve evrene karşı kendisini sorumlu hissetmesidir (Keskinoglu vd., 2019). Buna göre manevi evrensel bir insan bilincine dayanır. Maneviyat sevgi, bütünlük, gizem ve kişisel dalgıç deneyimleriyle ilişkilendirilir (Hay ve Nye, 2006). Maneviyatın doğuştan gelen bir özellik olduğu genel olarak kabul edilse de oluşumunda sosyal ve kültürel çevrenin etkisi önemlidir. Maneviyat inanma isteği, yaşamda anlam arama çabası, iç huzur ve esenlik gibi bireysel deneyim ve özelliklerle ilişkilidir. Maneviyat yaşam tatminini arttıran önemli bir unsurdur (Delgado, 2005). Maneviyat gibi manevi kavramından türeyen kavramlar da söz konusudur. Bunlardan biri olan manevi aşkınlık, içinde bulunulan mekânın ötesine geçerek tüm evrendeki eylemlerde temel birlik ve mana görmedir (Piedmont, 1997).

Öte yandan 1983'ten sonra çoklu zekâ kuramına yeni eklemeler olmuş, manevi zekânın da varlığı bu anlamda kabul edilmiştir (Gardner, 2011). İnanç sistemleriyle ilişkilendirilse de maneviyanın bir zekâ türü olduğu kabul edilmiştir (Gardner, 1999; Emmons, 2000). Özellikle duygusal zekâyâ olan akademik ilginin ardından manevi zekâyâ ilişkin çalışmalar yoğunlaşmıştır (Gardner, 2011). Manevi eğitim ile ilgili çalışmalar kapsamında manevi kavramı giderek kullanımı artan bir kavram olmuştur (Hay ve Nye, 2006). Çünkü manevi duyarlık çocukların gelişiminde önemli bir unsurdur (Stoyles vd., 2012). Öyle ki modern dönemin okulları insan aklının sadece belirli unsurlarına odaklanmıştır. Bunun sonucunda

insanın manevi ve ahlaki bütünleşmesiyle yeteri düzeyde ilgilenmedikleri için modern dönemin okullarına ve anlayışına eleştiriler getirilmiştir (Gardner, 2011).

Bu kapsamda maneviyat ile ilgili çalışmalar son dönemde giderek artmış ve bireylerin manevi özelliklerinin ölçülmesi için bir takım ölçme araçları geliştirilmiştir. Westbrook vd. (2018) tarafından geliştirilen 4 alt boyuttan oluşan (dini/kişisel inanç, doğa, insanlık ve aşkın) Manevi Kaynaklar Ölçeğinin Ekşi vd. (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Cragun vd.'nin (2015) geliştirdiği ve Sevinç vd.'nin (2015) Türk kültürüne adaptasyonunu yaptıkları Dindar ve Spiritüel Olmama Ölçeği (DİSOL) bir diğer ölçektir. Ölçek, dindar olmayış (non-religious) ve dikey spiritüel olmayış (nonspiritual) boyutlarından oluşmaktadır. Daaleman ve Frey (2004) tarafından geliştirilen ve Ekşi vd. (2019b) tarafından adaptasyonu yapılan İyi Oluşun Spiritüel Göstergesi Ölçeği, spiritüel iyi oluşu ölçmektedir. Ölçek, öz yeterlik ve hayat düzeni boyutlarından oluşmaktadır. Piedmont (1999) tarafından geliştirilen ve İme vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan Manevi Aşknlık Ölçeği evrensellik, ibadet doyumu ve bağlantılılık boyutlarından oluşmaktadır. Maneviyat ile ilgili diğer bir ölçek Kumar ve Mehta (2011) tarafından geliştirilen Manevi Zekâ Ölçeğidir. Orijinalinde altı boyuttan oluşan ölçeğin (Yaşam amacı, insani değerler, merhamet, insanlığa bağlılık, kendini anlama ve vicdan) Türk kültürüne uyarlanmasında ölçek dört boyutlu bir yapı göstermiştir (Erduran-Tekin ve Ekşi, 2019). Amram ve Dryer (2008) tarafından geliştirilen Manevi Zekâ Ölçeğinin adaptasyonu Söylemez vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Güneş (2015) tarafından ise Manevi-İnsani Değerler Eğilim Ölçeği geliştirilmiştir. 23 maddeden oluşan ölçek, manevi değerler, duyarlılık, saygı ve sevgi boyutlarından oluşan 4 boyutlu bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte Şirin (2018) yedi faktörlü yapıya sahip Maneviyat Ölçeğini geliştirmiştir.

Görüleceği üzere bireylerin manevi özelliklerine dönük çalışmalar giderek artmaktadır. Mevcut araştırma henüz yurtiçi yazına kazandırılmayan Tirri vd.'nin (2006) Manevi Duyarlık Ölçeğini Türk kültürüne uyarlayarak söz konusu yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Mevcut araştırma kuramsal yapıya dayanan bir ölçüm modelinin test edilmesini amaçlamaktadır. Ölçüm modellerini test eden doğrulayıcı faktör analizi ise temelde ilişkisel (korelasyonel) araştırmaları temel alan yapısal eşitlik modellerinin bir türüdür (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017).

2.2. İşlem

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren sorumlu yazardan (Tirri vd., 2006) izin alınmıştır. Daha sonra araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli etik izni alınmıştır (ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (İAEK) 487-ODTU-2021 protokol numaralı karar). MDÖ'nün İngilizce formunun 4 uzman (2 İngilizce Eğitimsi, 1 Psikolojik Danışman ve 1 Türk dili uzmanı) tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe formu tekrar İngilizceye çevrilerek çeviri ekibinden farklı iki İngiliz dili uzmanına gönderilmiştir. Söz konusu uzmanların görüşleri alındıktan sonra ölçeğin Türkçe formunun son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin cevaplama süresinin ortalama 3 dakika olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunu yanıtlayan öğrenci örnekleminde edinilen iki farklı veri setine açımlayıcı (n=300) ve doğrulayıcı faktör analizi (n=340) uygulanmıştır.

2.3. Çalışma grubu

Araştırmada, kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi araştırmacının elinin altındaki kolay birimlere ulaştığı, tesadüfi olmayan maliyet ve zaman etkin bir örnekleme yöntemidir (Baştürk ve Taştepe, 2013). Araştırma iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. İlk gruptan elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi için ikinci gruptan elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Söz konusu araştırma gönüllük esasına dayandığından iki katılımcı ölçek formlarını doldurmak istememiştir. Böylelikle açımlayıcı faktör analizi için üç yüz öğrenciye ulaşılmıştır (n=300). Üç yüz katılımcının yaşları 18-39 (\bar{x} =21,51) arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizine katılan öğrenciler, hazırlık sınıfı ve doktora düzeyinde değişen düzeylerde öğrenim görmektedir (Birinci sınıf n=77; ikinci sınıf n=31; üçüncü sınıf n=112; dördüncü sınıf n=67; yüksek lisans n=5; doktora n=8). Katılımcıların 206'si (% 68,7) kadın ve 94'si (% 31,3) erkektir.

Doğrulayıcı faktör analizi çalışmasına ise üç yüz kırk üniversite öğrencisi katılmıştır (n=340). Katılımcıların yaşları 18-35 (\bar{x} =22,62) arasında değişmektedir. İkinci çalışmaya katılım sağlayan öğrenciler hazırlık sınıfı ve doktora düzeyi arasında değişen sınıf düzeylerinde öğrenim görmektedir (Hazırlık sınıfı n=1; birinci sınıf n=36; ikinci sınıf n=52; üçüncü sınıf n=93; dördüncü sınıf n=128; yüksek lisans n=26; doktora n=4). İkinci çalışmaya katılan öğrencilerin 230'u (% 67,6) kadın ve 110'u (% 32,4) erkektir.

2.4. Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracı Tirri vd. (2006) tarafından geliştirilen Manevi Duyarlık Ölçeğidir. Tirri manevi duyarlık ölçeğini Hay ve Nye (2006) ve Bradford (1995) tarafından oluşturulan kurama dayandırmıştır. On bir maddeden oluşan MDÖ, beşli likert türündedir. Ölçeğin orijinalinde ters madde bulunmamaktadır. MDÖ'nün geliştirme çalışmasında MDÖ'nün tümü için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .58-.73 arasında değişmektedir. Buna göre Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı farkındalık duyarlığı boyutunda .60, gizem duyarlığı boyutunda .58, değer duyarlığı boyutunda .73 ve toplum duyarlığı boyutunda .71 bulunmuştur (Tirri vd., 2006).

2.5. Verilerin analizi

Mevcut araştırmada, ölçeğin Türkçe formuna ilişkin açımlayıcı faktör analizi SPSS 22 ile yapılmıştır. Verilerin doğrulayıcı faktör analizi için AMOS 22 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için $\chi^2/sd < 5$; CFI, NFI ve NNFI $\geq .90$; GFI, AGFI $\geq .85$ ve RMSEA $\leq .80$ kabul edilen uyum değerleridir (Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2015). Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı ile test edilmiştir.

3. Bulgular

Bu başlık altında Türkçeye uyarlaması yapılan Manevi Duyarlık Ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirliğine ilişkin istatistik bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Açımlayıcı faktör analizi

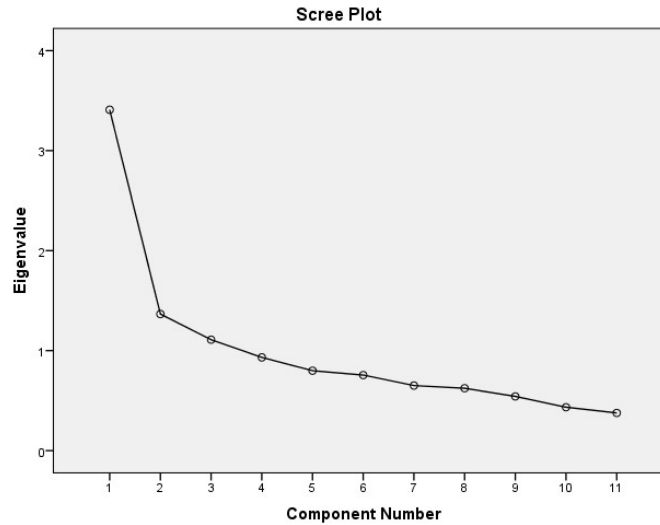
Araştırmada AFA için araştırma grubu kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde üniversitelerde farklı düzeylerde öğrenim gören 300 öğrencidir (n=300). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan yöntem Temel Eksen Faktörleştirme yöntemidir (Principal Axis

Factoring). Yapılan analiz sonucunda .79 olarak bulunan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine göre örneklem büyüklüğü yeterlidir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bulunan Bartlett's testi sonucu [$\chi^2 = 664.136$; $p = .000 < 0.001$] verilerin çoklu normal dağıldığını göstermiştir (Seçer, 2015). Yapılan analizde dört faktörlü ölçeğin orijinalinden farklı olarak üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Buna göre orijinal ölçekte iki farklı boyut özelliği gösteren farkındalık duyarlığı ve gizem duyarlığı Türk kültüründe tek boyut olarak birleşmiştir. Araştırmacı tarafından bu boyut konuya ilişkin uzmanların görüşü de alınarak farkındalık ve gizem duyarlığı boyutu olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca orijinal ölçekte değer duyarlığı boyutunda yer alan sekizinci madde "Yaşamda iyiliği/erdemini ararım." Türk kültüründe toplum duyarlığı boyutunda yer almıştır. MDÖ'ye ilişkin varyans oranları Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. MDÖ Açıklanan Varyans Oranları

Faktörler	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılmış Varyans (%)
Toplum duyarlığı	3,41	30,99	30,99
Farkındalık ve gizem duyarlığı	1,37	12,42	43,41
Değer duyarlığı	1,12	10,09	53,49

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, öz değeri 3,41 olan birinci faktörün (Toplum duyarlığı) açıkladığı varyans oranı % 30,99; öz değeri 1,37 olan ikinci faktörün (Farkındalık ve gizem duyarlığı) açıkladığı varyans oranı % 12,42 ve öz değeri 1,12 olan üçüncü faktörün (Değer duyarlığı) açıkladığı varyans oranı % 10,09'dur. On bir maddeden oluşan ölçeğin (Bkz. Ek) açıklanan toplam varyans miktarı % 53,49 olarak bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin üç faktörlü yapısının yeterli olduğu düşünülebilir. Böylelikle öz değeri 1'in üzerinde ve açıklanan varyans değeri % 5'in üstünde alt faktörler elde edilmiştir (Seçer, 2015). Şekil 1'de MDÖ'nün üç faktörlü yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği (Scree plot) sunulmuştur.



Şekil 1. Manevi Duyarlık Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1.'de göre yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) görülmektedir. Grafikte üçüncü faktörden sonra yatay bir seyir gerçekleşmiştir. Bu durum MDÖ'nün üç faktörlü yapısına işaret etmektedir. MDÖ'de yer alan on bir maddenin faktör yükü aşağıdaki Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. MDÖ Madde Faktör Yükleri

Madde	N	Faktör Yüğü	Ort.	Ss
1	300	,56	4,46	,72
2	300	,57	4,07	,94
3	300	,70	4,49	,82
4	300	,67	4,19	,88
5	300	,50	3,83	1,17
6	300	,77	4,12	,95
7	300	,76	4,46	,79
8	300	,62	4,40	,82
9	300	,80	4,17	1,08
10	300	,41	4,04	,98
11	300	,83	4,34	,95

Tablo 2.'ye göre ölçekte her bir maddenin faktör yükü (>.32) yeterli düzeydedir (Seçer, 2015). Ölçekte en düşük faktör yükü .41, en yüksek faktör yükü ise .83'dür. MDÖ ölçek maddelerinin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak açımlayıcı faktör analizinden elde edilen verilere göre, orijinal formunda dört boyutlu olan Manevi Duyarlık Ölçeğinin Türk kültüründe üç boyutlu bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca orijinal ölçekte değer duyarlığı boyutunda yer alan 8. madde "Yaşamda iyiliği/erdemini ararım." Türk kültüründe toplum duyarlığı boyutunda yer almıştır.

Tablo 3. Manevi Duyarlık Ölçeği maddelerinin eşkökenlilik değerleri

Madde	Eşkökenlilik değerleri
1	,44
2	,42
3	,56
4	,49
5	,37
6	,61
7	,71
8	,58
9	,67
10	,31
11	,71

Tablo 3'e göre MDÖ ölçek maddelerinin eşkökenlilik değerleri .37-.71 arasında değişmektedir (Bkz. Seçer, 2015).

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

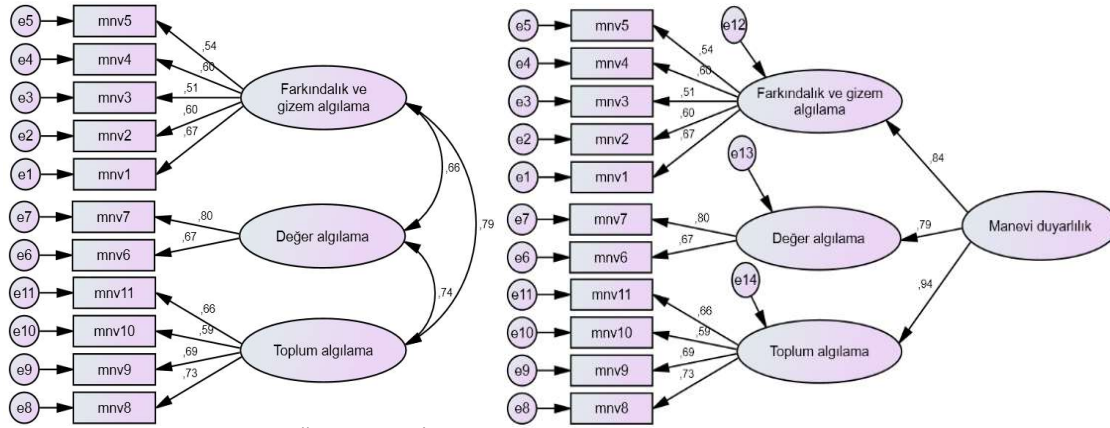
Üç faktörlü MDÖ'nün on bir maddeden oluşan Türkçe formunu doğrulamak için farklı bir örnekleme (n=340) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle doğrulayıcı faktör analizi için verilerin tek değişkenli ve çoklu normalliğine bakılmıştır. Veriler çoklu normallik varsayımını sağlamadığından

1.000 yeniden örnekleme (bootstrapping) Bollen-Stine prosedürü uygulanmıştır (Byrne, 2016). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü ölçme modelinin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Uyum indeksi değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGFI	RMSEA
Birinci Düzey DFA	2,76	.93	.90	.91	.94	.91	.07
İkinci Düzey DFA	2,76	.93	.90	.91	.94	.91	.07

Tablo 4.'te MDÖ'nün birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=2.76$; CFI=.93; NFI=.90; NNFI=.91; GFI=.94; AGFI; 91; RMSEA=.07) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir (Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2015). MDÖ'nün birinci ile ikinci düzey faktör analizine ilişkin path diyagramı ve faktörleri arasındaki ilişkiler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. MDÖ Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Şekil 2'de birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerine ilişkin path diyagramları görülmektedir. Şekil incelendiğinde her bir maddenin standart faktör yüklerinin .51-.80 arasında değiştiği görülmektedir. Path diyagramlarındaki verilerden hareketle ölçeğe ilişkin birinci ve ikinci düzey modellerinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada MDÖ'nün Türkçe formuna ilişkin iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri ölçeğin tümü için .85, farkındalık ve gizem duyarlığı boyutu için .71, değer duyarlığı boyutu için .70 ve toplum duyarlığı boyutu için .76 olarak bulunmuştur (n=340). Bu sonuçlara göre MDÖ'nün yeterli düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu değerlendirilebilir (Seçer, 2015).

4. Sonuç ve öneriler

Mevcut araştırmada öncelikle manevi ve maneviyat kavramları açıklanmıştır. Söz konusu kavramlar açıklandıktan sonra ölçek (MDÖ) Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin psikometrik özellikleri analiz edilmiştir. İlk olarak MDÖ'nün Türkçe çevirisi yapılmış, daha sonra toplanan veriler aracılığıyla anılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tirri vd. (2006) tarafından geliştirilen manevi duyarlık ölçeğinin Türkçe formunda üç faktörlü (Farkındalık ve gizem duyarlığı, değer duyarlığı ve toplum duyarlığı) model elde edilmiştir. Bu sonuç orijinal ölçekteki modelin Türk kültürü açısından

büyük çoğunlukla doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğin ikinci düzey faktör analizi sonuçları “manevi duyarlık” gizil yapısı adı altında faktörlerin bir araya geldiğini göstermiştir.

Öte yandan MDÖ’ye ilişkin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeği geliştiren Tirri vd.’nin (2006) elde ettiği dört farklı boyuttan oluşan modelden farklılık göstermiştir. Farklılık söz konusu dört alt boyutlu modelin Türk kültüründe üç alt boyuttan oluşmasıdır. Orijinal ölçekte iki ayrı alt boyut olan farkındalık duyarlığı ve gizem duyarlığı Türk kültüründe tek bir faktör altında birleşmiştir. MDÖ’nün faktörlerinin birleşmesi ya da maddelerin farklı boyutlarda yer almasına ilişkin sonuç farklı kültürlerden adaptasyon yapılan araştırmalarda sıklıkla görülen bir durumdur (Bilge ve Çam, 2008; Özcan, 2012; Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013; Tekin, Öztürk ve Kara, 2021). Benzer şekilde ölçeğin Japonca adaptasyonunda iki faktörlü bir yapı bulgulanmıştır (Hidemori, 2016). Diğer taraftan Türk katılımcıların kültürel yapısıyla farkındalık duyarlığı ve gizem duyarlığı kavramlarını ayrı görmedikleri düşünülebilir (Özcan, 2012). Ayrıca kavramsal olarak bakıldığında da söz konusu iki faktörün birleşmesi anlamlıdır. Çünkü bireyin etrafındaki gizem ve mucizelerin farkına varabilmesinin ön koşulu bireyde bir farkındalık olmasıdır. Kendini dinleyemeyen ve kendi varlığının farkında olamayan birey, kendi etrafındaki mucizelerin, bilinmezliklerin de farkında olamayacaktır. Başka bir ifadeyle farkındalık duyarlığı mekânın ötesine geçen bir duyarlık ve dikkat olduğu için bu boyutun yine bilinmeze yönelik dikkati gerektiren gizem duyarlığı ile birleşmesi anlamlıdır (Hay ve Nye, 2006). Konuya dair uzman görüşleri alınarak bu faktör farkındalık ve gizem duyarlığı olarak isimlendirmiştir. Ayrıca orijinal ölçekte değer duyarlığı boyutunda yer alan sekizinci madde Türk kültüründe toplum duyarlığı boyutunda yer almıştır. Sonuç olarak mevcut araştırmada Türk kültüründe geçerli ve güvenilir üç faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek bireylerin manevi duyarlığını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Türk kültüründe geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanan Manevi Duyarlık Ölçeğinin psikolojik danışmanlık, eğitim ve teoloji gibi pek çok alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acun, N., Kapıkıran, Ş., & Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Amram, Y., & Dryer, D. C. (2008). *The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): development and preliminary validation*. Boston: American Psychological Association.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (ss. 129-159). Ankara: Vize yayıncılık.
- Bilge, A., Çam, O. (2008). Validity and reliability of beliefs toward mental illness scale. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 9(2), 91-96.
- Bradford, J. (1995). *Caring for the whole child: a holistic approach to spirituality*. London: The children’s society.
- Byrne, B.M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, Third Edition (3rd ed.). Routledge.
- Cragun, R. T., Hammer, J. H., & Nielsen, M. (2015). The Nonreligious–nonspiritual scale (NRNSS): measuring everything from atheists to zionists. *Secularism and Nonreligion*, 2(3), 36-53.
- Daaleman, T. P. ve Frey, B. B. (2004). The spirituality index of well-being: A new instrument for health-related quality-of-life research. *Annals of Family Medicine*, 5(2), 499-503.
- Delgado, C. (2005). A discussion of the concept of spirituality. *Nursing Science Quarterly*, 18(2), 157-162. <https://doi.org/10.1177/0894318405274828>

- Ekşi, H., Çelimli, Ç., Sevim, E. ve Ekşi, F. (2019a). Manevi kaynaklar ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *V. Turkcess 21. Yüzyıl Becerileri ve 2023 Eğitim Vizyonu Bildiri Kitabı*. ss.759-767. TEBAD.
- Ekşi, H., Soyuyğit, Z. S., & Kardaş, S. (2019b). İyi oluşun spiritüel göstergesi: Bir ölçek uyarlama çalışması. (Ed.). A. Ayten, H. Ekşi, M. Zengin ve N. Tınaz. *Sağlık hizmetlerinde manevi danışmanlık ve rehberlik* (s.317-328). İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.
- Emmons, R. A. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 57–64.
- Erduran-Tekin, Ö., & Ekşi, H. (2019). Adapting the scale for spiritual intelligence to Turkish. *Spiritual Psychology And Counseling*, 4, 123–141. <https://dx.doi.org/10.12738/spc.2019.4.2.0062>
- Gardner, H. (2011). *Multiple intelligences- frames of mind- the theory of multiple intelligences*. New York.
- Gardner, H.(1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Güneş, A. (2015). Manevi-insani değerler eğilim ölçeği (MİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 1354-1360.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hidemori, Y. (2016). Teachers' construct of spirituality: How do Japanese teachers measure on the Spiritual Sensitivity Scale?. *人文研究*, 189, 1-25. <https://ci.nii.ac.jp/naid/40020978497/en/>
- İme, Y., Ekşi, H. ve Ekşi, F. (2019). Manevi aşkınlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1008-1020.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS meta uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Keskinoğlu, M. Ş., Ekşi, F., & Ekşi, H. (2019). İyi oluşun maneviyat endeksi ölçeğinin uyarlanması. *Turkish Studies Social Sciences*, 14(3), 723-737.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kumar, V.V., & Mehta, M. (2011). Gaining adaptive orientation through spiritual and emotional intelligence. In A.K. Chauhan & S.S. Nathawat (Eds.), *New facets of positivism* (pp. 281–301). Delhi, India: Macmillan Publishers.
- Özcan, H. U. (2012). Birey-örgüt değerleri arasındaki uyumun örgütle özdeşleşme ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 25-39.
- Piedmont, R. L. (1997, August). Development and validation of the transcendence scale: A measure of spiritual experience. In J. E. G. Williams (Chair), *Spiritual experience and the Five-Factor Model of personality*. Symposium conducted at the Annual meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL.
- Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67,985-1013.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.
- Sevinç, K., Güven, M., & Metinyurt, T. (2015). Dindar ve spiritüel olmama (DİSOL) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 59-86.
- Söylemez, A., Mustafa, Koç., & Söylemez, B. (2016). The Adaptation of İntegrated Spiritual Intelligence Scale into Turkish. *Journal of Family Counseling and Education*, 1(1), 18-24.
- Stoyles, G. J., Stanford, B., Caputi, P., Keating, A. L., & Hyde, B. (2012). A measure of spiritual sensitivity for children. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(3), 203-215.

- Şirin, T. (2018). Maneviyat ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1283-1309. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13996>
- Tekin, M., Öztürk, D., & Kara, S. N. (2021). Reklama yönelik şüphenin marka deneyimi ve marka güvenine etkisi: Hazır giyim markası üzerine bir araştırma. *Tekstil ve Mühendis*, 28(123), 219-232.
- Tirri, K., Nokelainen, P., & Ubani, M. (2006). Conceptual definition and empirical validation of the spiritual sensitivity scale. *Journal of Empirical Theology*, 19(1), 37-62.
- Westbrook, C. J., Davis, D. E., McElroy, S. E., Brubaker, K., Choe, E., Karaga, S., Dooley, M., O'Bryant, B. L., Van Tongeren, D. R., & Hook, J. (2018). Trait sources of spirituality scale: Assessing trait spirituality more inclusively. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(2), 125-138.

Ek

MDÖ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Farkındalık ve Gizem Duyarlılığı					
1. Günlük yaşamın koşuşturması içinde durup düşünmeyi önemli bulurum.	1	2	3	4	5
2. Ders çalışırken ve iş yaparken bedenimi dinlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Hayal gücünü kullanmak hayatı daha eğlenceli hale getirir.	1	2	3	4	5
4. Anlatı ve semboller benim için hayatta önemli şeylerdir.	1	2	3	4	5
5. Sıradan günlük yaşam bile mucizevi şeylerle doludur.	1	2	3	4	5
Değer Duyarlılığı					
6. Sık sık hayatın anlamı üzerine düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Yaşamdaki amacımı bulmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
Toplum Duyarlılığı					
8. Yaşamda iyiliği/erdemini ararım.	1	2	3	4	5
9. Ait olduğum bir toplum bulmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
10. İnsanlarla birlikteyken sessiz bir anı onlarla paylaşabilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
11. Manevi anlamda gelişebileceğim bir toplum bulmak isterim.	1	2	3	4	5

15. Türk Dili ve Edebiyatı formasyon öğrencilerinin liselerdeki Divan Edebiyatı derslerine yönelik görüşleri

Şeyda YEŞİLYURT¹

APA: Yeşilyurt, Ş. (2022). Türk Dili ve Edebiyatı formasyon öğrencilerinin liselerdeki Divan Edebiyatı derslerine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 225-239. DOI: 10.29000/rumelide.1132547.

Öz

Divan Edebiyatı, Türk edebiyatının temel yapı taşlarından biridir. Ancak aradan geçen zaman ve değişen koşullarla birlikte yeni neslin, Divan Edebiyatı'na bakışı değişmiştir. Bu değişimin mesleğe yeni başlayacak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine yansımaları ortaya koymak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmada 14 farklı üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuş, 2022 bahar döneminde Gazi Üniversitesinden formasyon alan öğrencilerin liselerde Divan Edebiyatı konularının öğretimine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu içerik doğrultusunda çalışmada nitel araştırmaya bağlı olarak olgu bilim deseni kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilere göre Divan Edebiyatı konularının öğretiminde üzerinde durulması gereken konuların şair, yazar ve nazım şekilleri konusu, dönemin sosyal ve tarihî yapısı ve Divan Edebiyatı'nın genel özellikleri olduğu ve bu dönemin temsilcileri olarak "Fuzûlî, Bâki, Nâbi, Nedim ve Nefî" nin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların çoğunluğunun liselerdeki Türk Dili ve Edebiyatı dersleri konuları içinde "Cumhuriyet Dönemi" edebiyatını, diğer dönemlerden daha önemli gördükleri tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda MEB müfredatında 6 haftaya sıkıştırılan Divan Edebiyatı konularının dört yıla yayılarak 10 haftada, tarih dersi konularıyla paralel olarak verilmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi, Divan Edebiyatı öğretimi, MEB müfredatı

Opinions of Turkish language and literature formation students on divan literature courses in high schools

Abstract

Divan literature is one of the basic building blocks of Turkish literature. However, with the passage of time and changing conditions, the new generation's view of divan literature has changed. This study was carried out in order to reveal the reflection of this change on Turkish language and literature teachers who will start their profession. In the study, the opinions of the students who graduated from the Turkish language and literature departments of 14 different universities and who took formation from Gazi University in the spring term of 2022, on the teaching of divan literature subjects in high schools were taken. In line with this content, the phenomenology pattern was used depending on the qualitative research in the study and the obtained data were analyzed by content analysis. According to data it has been determined that the subjects that should be emphasized in the teaching of the subjects of Divan literature are the subject of poets, writers and verse forms, the social and historical structure of the period and the general characteristics of the divan literature, and "Fuzûlî, Bâki, Nâbi, Nedim ve Nefî" came to the fore as the representatives of this period. According

¹ Dr. Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), syesilyurt@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7721-5323 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.05.2022-kabul tarihi: 20.05.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132547]

to the results of the study, it has been determined that the majority of the participants consider the "Republican period" literature more important than other periods among the subjects of Turkish language and literature courses in high schools. At the end of the study, it was suggested that the subjects of Divan literature, which were compressed into 6 weeks in the MEB curriculum, should be given in parallel with the history lesson subjects in 10 weeks, spread over four years.

Keywords: Turkish language and literature education, Divan Literature teaching, MEB curriculum

Giriş

Sanat, insan doğasının; insanın insanla, insanın doğayla olan ilişkisinin dışı vurumudur. Güzel sanatların bir dalı olan edebiyat, bu dışı vurumun yazıya ve söze dökülmüş hâlini yansıtmaktadır. Bu yansılar, toplumun değerlerinden beslenmekte, maddî ve manevî kültür unsurlarıyla örülmektedir. Lise müfredatında yer alan edebiyat dersleri, öğrencilerin edebiyata dair bir bakış açısı kazanmalarına, toplumun değerleriyle ve kültür unsurlarıyla yoğrulan edebî metinleri ve bu metinleri ortaya koyan sanatçıları tanımalarına, anlamalarına; kendi düşünce dünyalarını inşa etmelerine zemin hazırlamaktadır. Bu sebeple edebiyat öğretimini gerçekleştiren öğretmenin, Türk edebiyatının dönemlerine olan ilgisi, algısı, edebî zevki ders anlatımına sirayet etmekte ve öğrencilerin edebiyatı idraklerinde başat rol oynamaktadır.

Türk edebiyatının dönemleri içerisinde "Divan Edebiyatı/ Klasik Türk Edebiyatı"na yönelik algının diğer dönemlerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Divan Edebiyatı, Anadolu'da ilk örneklerini verdiği 13. yüzyıldan itibaren bünyesinde istikametini değiştirecek hiçbir ciddi sarsıntı geçirmeden 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar devam etmiştir (Macit, 2006: 20). 600 yıllık bir geleneğin ürünü olan Divan Edebiyatı eserleri, Türk edebiyatının temel taşlarını oluşturmuştur. Ancak alfabe değişikliği, kültürel kodlardaki değişimler, çağın getirdikleri "Divan Edebiyatı"nın açılmayan bir hazine sandığı gibi kalmasına neden olmuştur. Bu konuda Mengi (2006: 16), bizler için gizli bir hazine olan Divan Edebiyatından yararlanabilmenin, onun kapısının anahtarı olan Osmanlıca'yı bilmek; ayrıca Osmanlı'yı yani onun dünyasını tanımak; yaşama biçimine, dünyaya bakışına, kültürüne âşina olmakla mümkün olacağını belirtmektedir. Sadece dil bariyeri değil, Osmanlı tarihine yönelik yanlış bakışlar da bu dönem liselerde anlatılırken öğrencilerin zihninde olumsuz bir imaj oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bilkan'a (2006) göre, Divan Edebiyatı'nın tarafsız ve objektif bir bakış açısıyla ele alınması şarttır, ideolojilerin etkisinde kalan bazı yazarların, Osmanlıya ait her şeye olumsuz yaklaşımlarından Divan Edebiyatı da nasibini almıştır. Bu sebeple, edebiyatın diğer bilim dallarıyla (sosyoloji, tarih, coğrafya) ilişkisi göz ardı edilmeden anlaşılması sağlanmalıdır. Aydemir (2006) de bu konuda, Divan Edebiyatı öğretiminde nazım şekilleri, türleri ve metin şerhi gibi konulara geçilmeden önce dönemi ortaya çıkaran alt yapının, zihinsel arka planın verilmesi gerektiğini, bunun için de Osmanlı medeniyetinin kurucu değerlerinden öğrencilerin haberdar edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin liselerde işleniş MEB'in belirlediği müfredat ve buna bağlı olarak hazırlanan ders kitapları, yıllık planlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. 2018'de hazırlanan MEB Öğretim Programı'nda "Türk Dili ve Edebiyatı" derslerinin özel öğretim amaçları şu şekilde sıralanmıştır: Öğrencilerin,

- ✓ Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
- ✓ Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımları,
- ✓ Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
- ✓ Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
- ✓ Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
- ✓ Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri.

Bu amaçlar içerisinde yer alan edebiyatın toplum için önemini kavrama, Türk edebiyatının tarih içinde geçirdiği değişimi ve gelişimi izleme, eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlama, özellikle Türk edebiyatının devirlerini bu devirlere ait eserleri öğrencilere tanıtmada büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda dört yıllık liselerde Divan Edebiyatına ait eser, yazar ve unsurların sınıf bazında verilmesine bakıldığında:

- ✓ 9. sınıf 4. ünite “Divan Edebiyatı’nda fabl özelliği taşıyan bir mesnevi örneği”,
- ✓ 9. sınıf 8. ünite “Divan Edebiyatı’ndan bir mektup örneği”,
- ✓ 10. sınıf 2. ünite “bir mesnevi örneği”,
- ✓ 10. sınıf 3. ünite “divan şiirinden iki gazel örneği / divan şiirinden bir kaside örneği / divan şiirinden bir şarkı örneği”.

Bu konuların yine MEB (2021) tarafından örnek olarak hazırlanan “2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Tüm Sınıflar Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı” içinde işleniş süresine bakıldığında 9. sınıfta verilen dönemin genel özellikleriyle birlikte toplam 6 haftaya tekabül ettiği görülmektedir. 600 yıllık bir geleneğin ortaya koyduğu edebî ürünlerin 4 yıllık lise müfredatındaki karşılığı 6 haftaya denk gelmektedir. Ayrıca MEB müfredatında ders kitabına alınacak metinlerin özellikleri kısmında “Divan Edebiyatından seçilen metinler, dil yönüyle daha sade olan örneklerden tercih edilmelidir. Metnin günümüz Türkçesine çevrilmiş şekli verilmemelidir. Ayrıca şiirin yazıldığı aruz ölçüsünün kalıpları metnin altına yazılmalıdır.” ifadesi kullanılmış ve öğretimde verilecek metinlerin sınırı da çizilmiştir. Bu bilgiler ışığında, öğretmen adaylarının müfredattaki kazanımlardan hareketle işlenen Türk dili ve edebiyatı derslerinin edebî zevk kazandırmadaki rolüne bakışları ve Divan Edebiyatı’nın öğretimi üzerine düşünceleri çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Alanyazında, Divan Edebiyatı öğretimiyle ilgili bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar içerisinde çalışmamıza katkı sağlayacak olanlar:

İspirli-Gülbağçe (2009), Divan Edebiyatı'yla ilgili öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında her şeyden ve herkesten önce öğretmenin, Divan Edebiyatı'nın bizim olduğunu ve öğrencilere en anlaşılır biçimde anlatmak gibi bir görevinin olduğunu, divan kültürünün bugünün edebiyatını anlamada da temel teşkil ettiğini ve bunu da öğrencisiyle paylaşmak durumunda olduğunu farkında olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Hardal (2015), Divan Edebiyatı eğitimindeki sorunları öğrenci gözüyle değerlendirdiği çalışmasında, Divan Edebiyatı'nın ortaöğretim öğrencileri tarafından önyargıyla yaklaşılacak bir edebî dönem olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Öğrencilerin Divan Edebiyatı ürünlerinden uzak kalma sebeplerini ise Osmanlı medeniyetini ve dilini yeterince tanınamalarına bağlamıştır.

Akşit-Arslan (2014) çalışmalarında toplumun Divan Edebiyatı'nı nasıl algıladığını araştırmış ve anketle Divan Edebiyatı'nın bugün toplum nazarındaki yerini belirlemişlerdir. Bu çalışmaya göre katılımcıların en fazla tanıdığı ilk üç divan şairinin; Fuzûlî, Bâki ve Nedim olduğu ve yine en iyi bildikleri ilk üç divan eserinin; Mesnevi (Mevlana), Leyla ile Mecnun mesnevisi ve Su Kasidesi olduğu belirlenmiştir. Liselerde Osmanlı Türkçesinin okutulmasına ve öğretilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği de katılımcı görüşlerinden hareketle ifade edilmiştir.

Elbir'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin Divan Edebiyatı öğretimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Varışoğlu (2018), Türk dili edebiyatı öğrencilerinin görüşlerini aldığı çalışmasında öğrencilerin aruz, edebî sanatlar, metin şerhi konularında zorlandıkları, sınıf seviyesi arttıkça Divan Edebiyatı derslerine yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Divan Edebiyatı öğretimi ve öğrenimine yönelik yapılan bu çalışmalardan hareketle, Türkiye'nin farklı üniversitelerinin edebiyat bölümlerinden mezun olmuş, 2022 bahar döneminde Gazi Üniversitesinden formasyon dersleri alan öğrencilerin staj için gittikleri Ankara ilindeki MEB'e bağlı farklı liselerde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde "Divan Edebiyatı" dönemine ilişkin görüşlerini ortaya koymak, çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları

Bu çalışma, üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun ve formasyon derslerine bağlı staj uygulaması yapan öğretmen adaylarının Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde "Divan Edebiyatı" dönemi konularına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- ✓ Liselerde "Türk Dili ve Edebiyatı" derslerinde üzerinde en çok durulması gereken dönemler ve konular sizce neler olmalıdır?
- ✓ Liselerde "Divan Edebiyatı" konularının yer almasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- ✓ "Divan Edebiyatı'na dair bilgiler, liselerde kaçınıcı sınıfta verilmelidir?
- ✓ Bu dönemi tanıtmak için mutlaka öğretilmesi gereken "şair ve yazarlar" sizce kimlerdir? Neden?
- ✓ Bu döneme ait öğretilmesi gereken bilgiler sizce nelerdir?
- ✓ Siz mesleğe başladığınızda "Divan Edebiyatı" konularının öğretiminde nelere dikkat etmeyi düşünüyorsunuz?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yaşantıları, anlamları, düşünceleri ortaya çıkarmaya yönelik olarak kullanılan olgu bilim araştırmalarında görüşme yoluyla ayrıntılı veriler elde edilebilir. Bundan dolayı bireyler, kendilerinin bile farkında olmadıkları veya üstünde çok durmadıkları konuları, olayları, yaşantıları dışa vurabilirler. Olgu bilim araştırmaları, nitel araştırmanın doğası gereği kesin ve genellenebilir sonuçlar sağlamayabilir; ancak sunulacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar bilimsel literatüre ve uygulamaya ciddi katkılar sağlayabilir. Olgu bilim araştırmalarında içerik analiziyle verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 75).

Verilerin toplanması

Verilerin toplanması için Gazi Üniversitesi etik kuruluna başvurulmuş ve E-77082166-604.01.02-333333 numaralı evrakla verilen izin doğrultusunda çalışma yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle sorulacak yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular, Word dosyası şeklinde kâğıt tabanlı hazırlanarak iki uzman görüşüne sunulmuştur. Ardından gerekli düzenlemeler yapılarak formun son şekli Google Form'lara aktarılmıştır. “23 Mart 2022” tarihinde öğrencilere Whatsapp yoluyla yönlendirilen form “8.04.2022” tarihine kadar 16 gün boyunca yanıtlaması için açık bırakılmıştır. 16 gün boyunca formu yanıtlayan öğrenci sayısının 43 olduğu görülmüş, 3 öğrencinin mezun olduğu bölüm Türk Dili ve Edebiyatı olmadığı için bu katılımcıların görüşleri çalışmada değerlendirilmemiştir.

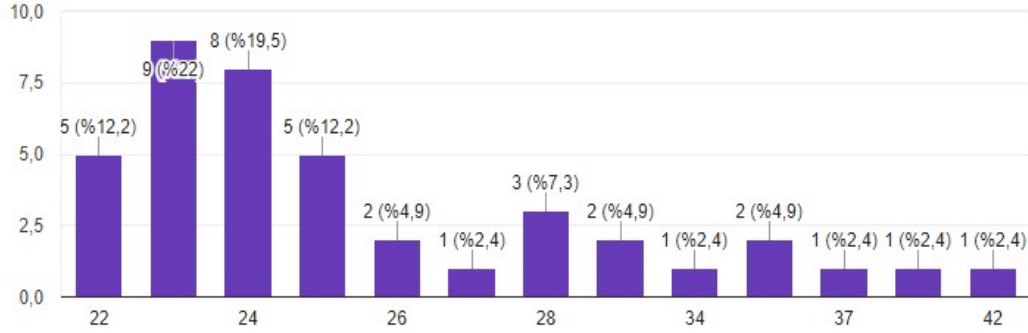
Verilerin analizi

Katılımcıların yanıtları içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Aynı doğrultuda olan yanıtlar, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analiz ile incelenmiştir. Bu analiz türünde araştırmacı, verileri doğru ve çarpıcı bir şekilde yansıtmak için alıntılara sık sık yer vermelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formu analiz edilirken formdaki sorular temaları oluşturmuş, katılımcı görüşlerinin frekansları ve yüzdeleri belirlenmiş tablolar şeklinde gösterilmiştir. Tabloların altında her soru için katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar, katılımcılara numara verilerek (Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö40) sunulmuştur.

Çalışma grubu

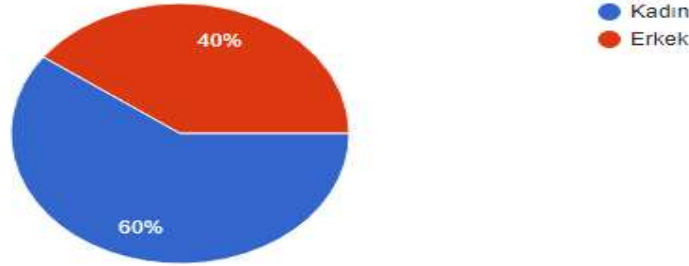
Çalışma grubu belirlenirken “kolay ulaşılabilir (Patton, 2005)” örneklem belirleme yönteminden hareket edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çalışmanın daha hızlı ve pratik yapılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 2022 bahar döneminde Gazi Üniversitesinden formasyon alan ve Ankara'daki farklı liselerde staj yapan 40 öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun yaş, cinsiyet ve mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgiler şu şekildedir:



Şekil 1. Çalışma grubunun yaş grafiği

Katılımcıların yaş aralığı 22-42'dir. Üniversiteyi yeni bitirip formasyon alanlar olduğu gibi aradan yıllar geçtikten sonra da formasyon alan mezunlar bulunmaktadır. Çalışmaya dâhil olan katılımcıların % 88'i (33 katılımcı) 30 yaş altındadır. Bu aralıktaki katılımcıların çoğunluğunun yeni mezun olma yaşına denk gelen 22-23-24 ve 25 yaşta toplandığı görülmektedir.



Şekil 2. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılım grafiği

Katılımcıların 24'ü kadın 16'sı erkektir. Dolayısıyla çalışmaya katılan kadınların oranının (% 60) erkeklere (% 40) oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların mezun oldukları üniversiteler

Mezun Olunan Üniversite	f	%
Anadolu Üniversitesi TDE	9	23
Çankırı Karatekin Üniversitesi TDE	7	18
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi TDE	6	15
Kırıkkale Üniversitesi TDE	5	13
Afyon Kocatepe Üniversitesi TDE	4	10
Gazi Üniversitesi TDE	1	2
Hacettepe Üniversitesi TDE	1	2
İstanbul Üniversitesi TDE	1	2
Karabük Üniversitesi TDE	1	2

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TDE	1	2
Kırklareli Üniversitesi TDE	1	2
Sakarya Üniversitesi TDE	1	2
Selçuk Üniversitesi TDE	1	2
Erciyes Üniversitesi TDE	1	2

Formasyon dersleri için başvuran öğrencilerin %23'lük kesiminin Anadolu Üniversitesi mezunu olduğu görülmektedir. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi mezunları da katılımcılar arasında çoğunluktadır. Diğer üniversitelerin ise birer mezunu formasyon grubundadır. Katılımcıların mezun olduğu üniversitelerin (14 üniversite) çeşitliliğine bağlı olarak farklı üniversitelerden mezun öğretmen adaylarının görüşlerinin çalışmada yer alıyor olması araştırma için önem taşımaktadır.

Bulgular ve yorum

Bu bölümde katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak tablolar şeklinde ifade edilmiş, bazı yanıtlar da örnek teşkil etmesi amacıyla alıntılanarak "Ö1, Ö2..." yazılmıştır. Ardından katılımcıların yanıtları hakkında yorumlar yapılmıştır.

Katılımcıların liselerde "Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde üzerinde en çok durulması gereken dönemler ve konular sizce nelerdir?" sorusuna verdiği yanıtlar:

Tablo 2. Katılımcılara göre Türk Dili ve Edebiyatı için önemli konular

Önemli Dönem ve Konu	f	%
Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı	15	38
Her Dönemden Yeterli Ölçüde	14	35
Divan Edebiyatı	6	15
Tanzimat Edebiyatı	3	8
Dil Bilimi	1	3
Yazma ve Düşünme Becerisi	1	3

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde özellikle Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı üzerinde daha çok durulması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Her dönemden yeterli ölçüde verilmesi gerektiğini savunan katılımcılar da Cumhuriyet Dönemi üzerinde daha fazla durulması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Ö3: "Tüm dönemlerin belirgin özellikleri ve başlıca şairleri üzerinden döneme dair örnekler üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum. Halk edebiyatı, Divan Edebiyatı, Tanzimat sonrası Türk edebiyatı, Batı etkisinde Türk edebiyatı ve bunların alt başlıklarının oluşturulmasına gerek var. Fakat bugünün Türk edebiyatına daha geniş yer vermenin öğrencinin ilgi ve alakasını arttıracaklarını düşünüyorum."

Ö8: "Yakın dönem üzerinde çok durulması gerektiğini düşünüyorum. Bilhassa Cumhuriyet Dönemi. Yeni nesil bu dönemi kavrayabilmeli ve önemini bilmelidir."

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere katılımcılar tüm dönemlerin öğretilmesi gerektiğini savunsalar da "Cumhuriyet Dönemi"ne ayrı bir vurgu yapmışlardır.

Divan Edebiyatı üzerinde durulması gerektiğini ifade eden öğrenciler, tüm katılımcıların %15'ini oluşturmaktadır. Bunun yanında “Her dönemden yeterli ölçüde verilsin.” diyen katılımcı görüşlerinin içinde Divan Edebiyatı da yer almaktadır.

Ö11: “Divan Edebiyatı’nda gazel, kaside, kıt’a, müstezat, rubai, tuyuğ.” ifadesiyle katılımcı Divan Edebiyatı’nda nazım şekilleri üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan sadece biri, dil bilimi vurgusu yaparken yine bir katılımcı öğrencilere yazma, düşünme becerisi kazandırmanın Türk edebiyatının devirlerinden daha önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların “Liselerde Divan Edebiyatı konularının yer almasına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği yanıtlar:

Tablo 3. Katılımcıların liselerde Divan Edebiyatı’nın öğretimine yönelik görüşleri

Liselerde Yer Alışı	f	%
Yer almalı	31	78
Yüzeysel yer almalı	8	20
Fikrim yok	1	3

Katılımcı görüşleri incelendiğinde %78’lik bir oranla katılımcıların Divan Edebiyatı konularına liselerde yer verilmesi gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Ö 24: “Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün en önemli derslerinden birisidir. Divan Edebiyatı konularının öğrencilere daha detaylı verilmesi gerektiği görüşündeyim. Divan Edebiyatı’nın temelini atmamız gerekiyor ki sonraki sınıflara geçtiklerinde üzerine yeni bilgileri koyarak ilerlesinler ve kalıcılık sağlanabilsin.”

Ö 32: “Tarihimizin bu en büyük edebî birikimini, güzel örneklerle tanıtmak ve onun karakteristik özelliklerini, tarafsız ve objektif bir yaklaşımla değerlendirmek, gençlerin estetik eğitimi bakımından da önem taşımaktadır.”

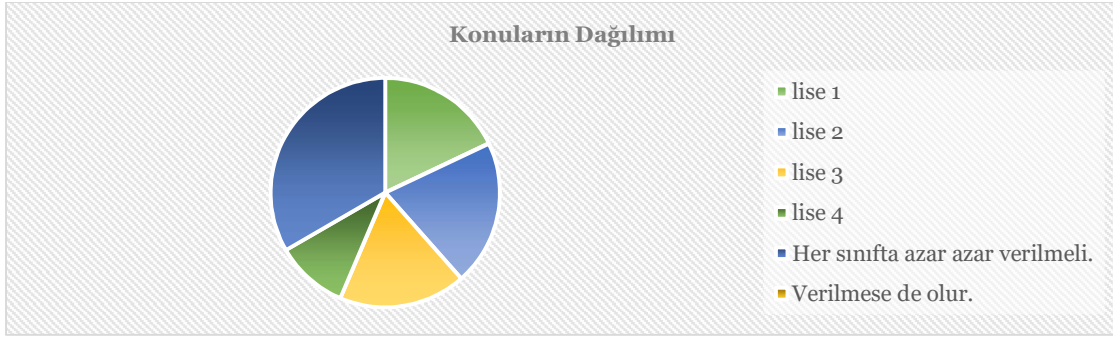
Katılımcıları %20’sinin ise Divan Edebiyatı’na ilişkin konuların fazla detaylandırılmadan yüzeysel bir şekilde tanıtılarak geçilmesinden yana oldukları görülmektedir.

Ö 12: “Çok detaya girmeden yüzeysel olarak anlatımı gerekiyor. Üniversite sınavına girişte de çok yer almıyor.”

Ö 38: “Günümüz Türkçesinin okuryazarlığının tam sağlanmadığı şu dönemde, Divan Edebiyatı’nı tanıtmadan öte bir yaklaşımın doğru olmayacağını düşünüyorum.”

Bir katılımcı ise bu konuda fikri olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların “Divan Edebiyatı’na dair bilgiler, liselerde kaçınıcı sınıfta verilmelidir?” sorusuna verdiği yanıtlar:



Şekil 3. Katılımcılara göre Divan Edebiyatı konularının liselerde dağılım grafiği

Katılımcılardan “Her sınıfta azar azar verilmelidir.” fikrinde olan 13 kişi mevcuttur. Bu da katılımcıların % 33’üne denk gelmektedir. Lise 1, lise 2 ve lise 3 cevabını veren katılımcı sayıları neredeyse eşittir. Lise dördüncü sınıfta verilsin diyen dört öğrenci bulunmaktadır. “Verilmese de olur.” ifadesini seçen katılımcı bulunmamaktadır.

“Bu dönemi (Divan Edebiyatı) tanıtmak için mutlaka öğretilmesi gereken “şair ve yazarlar” sizce kimlerdir?” sorusuna verilen yanıtlar:

Tablo 4. Katılımcılara göre Divan Edebiyatı temsilcileri

Temsilciler	f	%
Fuzûlî	38	95
Bâki	35	88
Nedim	34	85
Nâbi	34	85
Nefî	32	80
Şeyh Gâlip	12	30
Ali Şîr Nevâî	5	13
Mevlânâ	4	10
Ahmedî	3	8
Yunus Emre	3	8
Hoca Dehhânî	1	3
Muhibbî	1	3
Hayâlî	1	3
Bağdatlı Ruhî	1	3
Necâti Bey	1	3
Gülşehrî	1	3
Süleyman Çelebi	1	3
Âşık Paşa	1	3
Evliya Çelebi	1	3
Sinan Paşa	1	3
Kadı Burhaneddin	1	3

Hacı Bayram Veli	1	3
Hacı Bektaş Veli	1	3

Fuzûlî, Divan Edebiyatı'nın kült isimlerindedir. Farklı üniversite mezunu olsalar da katılımcıların %95'inin bu konuda hemfikir oldukları görülmektedir. Fuzûlî'nin hemen ardından "Bâki, Nâbi, Nedim ve Nefî" farklı sıralamalarla katılımcıların üzerinde görüş birliğine ulaştıkları isimlerdir. Yunus Emre, Hacı Bayram Veli ve Hacı Bektaş Veli liselerde Halk Edebiyatı konusu içerisinde işlenmesine rağmen birkaç katılımcının onları da divan şairi olarak algıladığı görülmektedir.

Ö 33: "Bâki, Fuzûlî, Nedim, Nefî gibi şairlerin mutlaka öğretilmesi gerektiğinden yanayım çünkü bu şairler döneminde yazdıkları eserleri ile büyük şairler olabilmeyi başarabilmişler ve Divan Edebiyatı'nı temsil eden en önemli şairlerdir."

Ö 5: "Hoca Dehhânî, Mevlânâ, Ahmedî, Şeyhî, Ali Şîr Nevaî, Fuzûlî, Sinan Paşa, Bâki, Nefî, Kâtip Çelebi, Bağdatlı Ruhi, Nâbi, Evliya Çelebi, Nedim, Şeyh Galip, Âşık Paşa, Gülşehrî, Kadı Burhâneddin. Divan Edebiyatı'nın temel yapı taşlarını oluşturan şair ve yazarlardır. Hemen hemen her sınavda karşımıza çıkacak olan ve mutlaka bilmemiz gereken isimlerdir."

Ö 28: "Fuzûlî çok büyük bir şairdir. Şeyhî'nin Harnâme adlı eserinin, Ahmedî, Bâki, Nefî gibi şairlerin mutlaka öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum."

Ö 40: "Fuzûlî, Bâki vs. bilmeyen, gazellerinde ne anlattıklarını bilmeyen bir lise öğrencisi olmamalıdır."

"Bu döneme ait öğretilmesi gereken bilgiler sizce nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar:

Tablo 5. Katılımcılara göre Divan Edebiyatı öğretiminde önemli bilgiler

Önemli Bilgiler	f	%
Şairler ve Yazarlar	26	65
Nazım Şekilleri	22	55
Dönemin Genel Özellikleri (Sosyal ve Tarihi Yapı)	20	50
Divan Edebiyatı'nın Genel Özellikleri	18	45
Mazmunlar	13	33
Şiir Şerhi	10	25
Yanlış Bilgilerin (Saray Edebiyatı Algısı, Dilinin Halktan Uzak Oluşu) Düzeltilmesi	8	20
Söz Sanatları	6	15
Arüz Ölçüsü	2	5
Nazım Türleri	1	3

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde % 65 oranla "şair ve yazarlar" konusunda ittifak ettikleri görülmektedir. Bu oranı %55 ile nazım şekilleri takip etmektedir. Bu da katılımcıların yarısından fazlasının şair, yazar ve nazım şekilleri konusunun Divan Edebiyatı içinde daha önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu iki maddeyi takip eden dönemin sosyal ve tarihî yapısı (50) ile Divan Edebiyatı'nın genel özelliklerini (18) katılımcıların önemseydiği görülmektedir. Mazmunlar, şiir şerhi de 40 katılımcı içinden 10 ve üzeri görüş alan konulardır. Katılımcıların %20'si Divan Edebiyatı'na dair yanlış algının düzeltilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Görüşler içerisinde en az görüş ahyor gibi

görünen konular; söz sanatları, aruz ölçüsü ve nazım türleri olsa da bu konular nazım şekilleri ve Divan Edebiyatı'nın genel konuları başlığının içinde de yer almaktadır.

Ö 39: “Divan Edebiyatı'nın ağır bir dili olduğu konusu öğrencilere kesinlikle yanlış öğretilmiştir. O döneme göre normal bir dildir. Divan Edebiyatı toplumsal konulara (rüşvet gibi) da değinmiştir. Bunlar öğretilmelidir.”

Ö 22: “Özellikle kavramlar. Kavramları bilmeden şiirleri sadece okutmak boşa kürek çekmek gibidir. Kavramları sadece tanıtmak da boşuna bir çaba olacaktır. Kavramları anlatıp örnekler üzerinden gidilmeli ardından şairlere geçilmelidir.”

Ö 7: “Divan Edebiyatı denilince akla ilk şiir geliyor. Şiir üzerinden yola çıkarak dönemin şiir özelliklerini ve şiir örneklerini vererek öğrencilere anlatmak gerekli olabilir. Ağır bir dil olsa da açıklamalar ile bunlar desteklenebilir. Tabii ki bir de şiirde etkilendiklerimiz önemlidir. Bir de dönem içinde bir sürü tür karşımıza çıkıyor. Bu türlerin özellikleri ve temsilcileri de değerlidir. Öğrenci geçmişini iyi bilirse yakın zamaniyle kıyaslama yaparak daha kalıcı öğrenme sağlayabilir.”

Ö 11: “Dönemin genel özelliklerinin yanı sıra dönemi daha iyi kavramak adına tarihsel bilginin de verilmesi gerektiğini düşünüyorum”

Ö 9: “Kesinlikle vezin, uyak gibi şeylerle çocuğun kafası karıştırılmamalıdır. Divan Edebiyatı'nın önde gelen isimleri ve eserleri hakkında bilgi sahibi olmak, şiirleri hakkında izlenim kazanmak ve genel özelliklerini bilmek yeterlidir.”

“Siz mesleğe başladığınızda “Divan Edebiyatı” konularının öğretiminde nelere dikkat etmeyi düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar birbirinden çok farklı izah edildiği için üç ana başlık altında toplanmış, ardından başlıklarda yer alan veya almayan katılımcı görüşleri tablonun altına eklenmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Divan Edebiyatı'nı öğretirken dikkat edeceği noktalar

Öğretirken Dikkat Edilecekler	f	%
Eser dönem ilişkisini iyi anlatmaya dikkat ederim.	27	68
Şiiri sevdirecek şerh ettirmeye dikkat ederim.	21	53
En önemli temsilcilerine ait önemli eserleri tanıtmaya dikkat ederim.	14	35

Ö2: “Osmanlı Türkçesi üzerinde çok durmayı isterim.”

Ö3: “Öğrencilerin dikkatini aslında divan şiirinin ahenk ve uyumuna çekerek araştırmalarını ve ezberlemelerini.”

Ö 7: “O dönemdeki aşkın, günümüzdeki aşktan çok farklı olduğunu bilmesi gerekir.”

Ö 10: “Önemli şairlerimizin beyitlerini derste şerh etmeyi, bu dönemdeki eserlerin konularını öğretmeyi önemsiyorum.”

Ö 11: “Sıkılmamalarını sağlayarak derse başlanmalıdır. İlgi çekici beyitler tercih edilerek okutulmalıdır. Konuları örneklerle somutlaştırıp daha iyi kavrayabilmeleri sağlanmalıdır.”

Ö 17: “Şiirlerin bugünün anlayışıyla yeniden yorumlanmasına önem veririm; çünkü öğrencilerimizin temel birikimleri dönemin zihniyetini algılayacak düzeyde değil.”

Ö 21: “Mesleğe geçtiğim zaman gerek Divan Edebiyatı gerekse diğer konularda dikkat etmeyi düşündüğüm birçok husus var. Divan Edebiyatı’ndan örnek verecek olursam özellikle “Lügat” kullanma konusuna dikkat edeceğim. Öğrencilerime bunun nasıl eğlenceli olduğunu uygulamalı şekilde gösterebileceğime eminim.”

Ö 26: “Divan Edebiyatı’nı tarihsel zeminde iyi konumlandırmalarını istiyorum. Bugüne katkısını da göstererek onların konuya çok uzaktan bakmamalarına yardımcı olmak istiyorum.”

Ö 36: “Divan Edebiyatı’nı öğretirken öğrencilere değişik renkli ve dikkat çekici slaytlar üzerinden konuyu eğlenceli hale getirmeyi düşünüyorum. Belli bir sırayla akılda kalıcı şekilde dönemi aktarmayı planlıyorum, soru-cevap şeklinde dersi götürmeyi düşünüyorum, öğrencilere ödevler vererek konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ölçerim.”

Ö 38: “Divan Edebiyatı’nın sıkıcı, ağır ve girift bir anlatım şeklinden ziyade Divan Edebiyatını konulara daha farklı motifler ekleyerek anlatırım (misal: doğa, değişik çiçek türleri. Bir de değişik desende el yapımı resimler vb.).”

Tüm bu ifadeler ışığında katılımcıların hepsinin lise öğrencilerine Divan Edebiyatı idrakini en iyi şekilde sunabilmek için farklı yöntemler geliştirdikleri görülmektedir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Farklı üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuş ve şu an formasyon dersleri alan katılımcılarla “Divan Edebiyatı” dönemi konuları üzerine yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre:

Türk Dili ve Edebiyatı dersleri içinde Cumhuriyet Dönemi’nin katılımcılar tarafından daha gerekli görüldüğü tespit edilmiştir, bu durumun ise öğretmen adaylarının staj için gittikleri okullarda Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı’nın daha uzun soluklu işlenişini görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. MEB müfredatında (2018), öğrencilerin 9. sınıfta 20 hafta, 10. sınıfta 2 hafta, 11.sınıfta 18 hafta, 12. sınıfta yaklaşık 26 hafta Cumhuriyet Dönemi konu, eser ve temsilcileriyle dört yıl boyunca karşılaştıkları görülmektedir. Divan Edebiyatı konu, eser ve temsilcilerinin müfredatta yer alışı ise 9. ve 10. sınıflarda toplam 6 hafta olarak belirlenmiştir. Bu da hem öğrencide hem öğretmende önemli olan konunun, “üzerinde daha çok durulan konu” olduğu algısını oluşturmaktadır. Katılımcılardan bazılarının “Divan Edebiyatı konuları, öğrencilerin üniversite sınavına girişine hazırlık olacak şekilde azaltılmalıdır.” görüşüne dayanarak “AYT” sınavında konu dağılımlarına 2017’den 2022’ye kadar bakıldığında ise şu tabloyla karşılaşılmaktadır:

Tablo 7. AYT’de Divan Edebiyatı’na yönelik soru sayısı

Yıllara Göre Soru Sayısı	2017	2018	2019	2020	2021
İslamiyet Öncesi Türk Edebiyatı ve Geçiş Dönemi	1	-	1	1	1
Divan Edebiyatı	4	5	3	4	6
Halk Edebiyatı	3	3	1	2	2

Tanzimat Dönemi Edebiyatı	1	3	2	1	2
Milli Edebiyat	3	1	1	1	1
Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı	11	4	5	2	3
Edebî Sanatlar	1	2	1	1	2
Şiir Bilgisi	3	3	3	3	2

Tabloya göre Divan Edebiyatı'na yönelik AYT'de çıkan soru sayısı 2018 müfredatından sonra toplam 18, Cumhuriyet Dönemi'nden ise 14'tür. Bu sayıya edebî sanatlar ve şiir bilgisi ile ilgili sorular da eklendiğinde Divan Edebiyatı'na yönelik soru sayısı artacaktır. Dört yıl içinde Divan Edebiyatı konularının, temsilcilerinin, ürünlerinin öğretimine ayrılan süre kısıtlı olmasına rağmen öğrenciden sınavlarda bu döneme ilişkin bilinmesi istenen özellikler diğer dönemlerden daha fazladır. Bu da müfredat ile dört yılın sonunda öğrenciden beklenen arasında bir çelişki olduğunu göstermektedir. Bu çelişkinin giderilmesi için müfredattaki dağılımın düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bulgu, katılımcıların çalışmadaki "Divan Edebiyatı'na her sınıfta azar azar yer verilmeli." görüşüyle de örtüşmektedir. Aynı zamanda Varışoğlu'nun (2018) Tokat Gaziomanpaşa Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin "Klasik Türk Edebiyatı"na değerlendirdiği çalışmasıyla ortaklık göstermektedir. Türk dilinin geçmişini ve kültürümüzü bilmemiz açısından Divan Edebiyatı derslerinin önemli ve gerekli olduğu yönündeki görüş, bu çalışmayla paralellik göstermektedir. "Ders saati artırılmalı, beyit çözümlenmeleri gibi uygulamalar artırılmalı" ifadeleri yine bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. 2018 yılında hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı MEB müfredatında da Divan Edebiyatı ders saatlerinin azlığına yönelik (4 yılda 6 hafta) bulgumuzla Varışoğlu'nun (2018), Bologna süreci dolayısıyla üniversitelerdeki Divan Edebiyatı ders saatlerinin azaltılmasının olumsuz etkilerinin olduğu yönündeki bulgusu örtüşmektedir. 600 yıllık bir medeniyetin ve geçmişimize ait tüm izlerin yer aldığı Divan Edebiyatı'nın bu kadar kısa bir süreye hapsedilmesi doğru değildir. Divan Edebiyatı'nın farklı unsularının dört yıla yayılarak verilmesi, bu dönemin zengin bir medeniyetin ürünü olduğunun lise öğrencileri tarafından idrak edilmesinde etkili olacaktır.

Çalışmada katılımcıların geneli tarafından Divan Edebiyatı temsilcileri, farklı yüzyıllara ait örneklerle ifade edilmekle birlikte özellikle "Fuzûlî, Bâki, Nâbi, Nedim ve Nefî" dönemin asıl temsilcileri olarak belirtilmiştir. Akşit ve Arslan'ın (2014), katılımcıların en fazla tanıdığı ilk üç divan şairinin "Fuzûlî, Bâki ve Nedim" olduğu yönündeki bulgusuyla bu çalışmanın sonucu örtüşmektedir.

Çalışma verilerine göre Divan Edebiyatı içinde "şair, yazar ve nazım şekilleri konusu, dönemin sosyal ve tarihî yapısı ve Divan Edebiyatı'nın genel özellikleri" katılımcılar tarafından önemli görülen unsurlar olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların mesleğe geçtiklerinde Divan Edebiyatı anlatımında dikkat edecekleri önemli noktalar ise "eser dönem ilişkisini iyi anlatmak", "şiiri sevdirek şerh ettirmek", "en önemli temsilcilerine ait önemli eserleri tanıtmak" olarak belirlenmiştir.

Akşit ve Arslan (2014) ve Hardal'ın (2015) çalışmalarının bu çalışmadaki katılımcıların görüşleriyle örtüşen bir bulgusu ise "Öğrencilerin Divan Edebiyatı'ndan ve temsil ettiği Osmanlı medeniyetinden uzak kalma sebebi Osmanlı Türkçesini tanımamalarıdır." ifadesidir. Bu sebeple katılımcılardan bazıları, Osmanlı Türkçesi derslerinin liselerde verilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Osmanlı Türkçesi dersleri lise 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine seçmeli ders olarak 2013 yılından beri verilmektedir. 2016 yılında da müfredatta kademeli öğretim değişikliğine gidilerek Osmanlı Türkçesi derslerinin içeriği

güncellenmiştir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, liselerde Osmanlı Türkçesi dersini verecek öğretmenlerin gerçekten donanımlı ve ne anlattığını bilen öğreticiler olarak yetiştirilmiş olmasıdır. Bu sonuçlardan hareketle öneriler:

- ✓ Donanımlı Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının yetişmesi için üniversitelerdeki Osmanlı Türkçesi derslerinin yanı sıra Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerine seçmeli veya zorunlu olarak Arapça ve Farsça derslerinin (hem eğitim fakülteleri hem de edebiyat fakültelerinde) verilmesi gerekmektedir. Türk dilinin mantığını kavramış ve birkaç dil bilen öğretmenler, hem öğretmenlik mesleğinde hem akademisyenlikte daha verimli olacaktır.
- ✓ Divan Edebiyatı'na ayrılan ders saatleri için hem üniversitelerdeki hem liselerdeki müfredatta değişikliğe gidilmelidir. Öğretici yeterli donanımda olmazsa öğrenciyi de gerekli düzeyde yetiştiremeyecektir. Bu sebeple 4 yıllık lise eğitim-öğretimi sürecinde her yıla belli düzeyde dağıtılmış bir Divan Edebiyatı öğretimi önerilmektedir. Buna göre:

•Lise birinci sınıfta Divan Edebiyatı'nın ve dönemin genel özellikleri iki hafta boyunca tanıtılarak konuya giriş yapılabilir.

•Lise ikinci sınıfta Divan Edebiyatı'nın 13. ve 16. yüzyıl aralığındaki önemli temsilcileri ve bu temsilcilerin öne çıkan eserleri ile divan şiiri nazım şekilleri üzerinde 3 hafta durulabilir.

•Lise üçüncü sınıfta Divan Edebiyatı'nın 17. ve 19. yüzyıl aralığındaki temsilcileri ve onlara ait önemli eserlerden örnekler, söz sanatları ve şiir şerhi üzerinde 3 hafta durulabilir. Yaş itibarıyla da söz sanatları ve şiir şerhinin öğrenci tarafından anlaşılması lise 3 ve lise 4 öğrencileri için lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre daha uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu dağılım liselerdeki tarih derslerinin içinde Osmanlı tarihinin yüzyıllara göre verilmiş düzeniyle de örtüşmektedir. Böylece öğrenci edebiyat ve tarih arasındaki ilişkiyi de daha rahat kavrayabilecektir.

•Lise dördüncü sınıfta divan şiirinin unutulmaz beyitleri ve mazmunlardan hareketle genel tekrar niteliği taşıyan bir anlatım iki hafta süresince yapılabilir. Böylece Divan Edebiyatı konuları, lise öğrenimleri boyunca müfredatta olacak ve öğrenciler, dört yıl boyunca toplam 10 hafta Divan Edebiyatı'yla ilgilenebileceklerdir.

Kaynakça

- Akşit, A., Arslan, M. (2014). Toplum tarafından Divan Edebiyatının algılanması üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 133-143.
- Aydemir, Y. (2006). Divan Edebiyatı öğretiminde yaşanan sorunlar ve zihniyet problemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 134-141.
- Bilkan, A. F. (2006). Liselerde Divan Edebiyatı öğretimi. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (163), 142-153.
- Elbir, B. (2015). Orta öğretim kurumlarında görev yapan edebiyat öğretmenlerinin Divan Edebiyatına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 726-733.
- Hardal, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin Divan Edebiyatı algıları üzerine bir araştırma. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (29), 279-298.
- İspirli, S. A. ve Gülbahçe, A. (2009). Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı öğretimi Erzurum ili örneği. *Turkish Studies*, 4 (2), 654-671.

- Macit M. (2006). “Divan Edebiyatı tartışmaları ve gelenekten yararlanma sorunu”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, (7) 77-78, 20-32
- Mengi, M. (2006). Divan Edebiyatı öğretiminin sorunları ve bazı çözüm önerileri. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 7 (77-78), 16-19.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı (MEB, 2018).
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0ED EB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf>, 10.04.2022.
- 2021-2022 Türk Dili ve Edebiyatı yıllık örnek planları (MEB, 2021).
<https://antalyaarge.meb.gov.tr/www/2021-2022-egitim-ogretim-yili-ornek-yillik-planlari/icerik/190>, 18.05.2022
- Varışoğlu, M. C. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin klasik Türk edebiyatı derslerine ilişkin görüşleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13 (2), 283-30.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

16. Mantıq-ı-Ṭayr eserine yönelik bir materyal geliştirme çalışması**Özlem GÜNEŞ¹****Esra TÜRK²**

APA: Güneş, Ö. & Türk, E. (2022). Mantıq-ı-Ṭayr eserine yönelik bir materyal geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 240-253. DOI: 10.29000/rumelide.1132551.

Öz

Kültürümüzün ve değerlerimizin korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılabilmesinde, temel eserlerin daha iyi tanınmasının ve anlaşılabilmesinin önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda Ferîdüddin Attâr tarafından 1187 yılında kaleme alınan, Gülşehrî tarafından Türkçe'ye çevrilen; dil ve değerler açısından oldukça zengin bir metin olan Mantıq-ı-Ṭayr eseri ile ilgili etkinlik temelli bir materyal geliştirilmiştir. Bu çalışma ile Türk Edebiyatının önemli bir hazinesi olan Mantıq-ı-Ṭayr'ı günümüze taşımak; karakter ve değer inşasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Türk edebiyatı alanında, ahlaki unsurları öne çıkan eserlerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine uygun biçimde aktarılması geçmiş ile tarihsel ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında önem taşımaktadır. Eserin içeriğine sadık kalınarak hazırlanan materyal; sudoku, resfebe, bulmaca, boşluk doldurma, eşleştirme, soru-cevap, tekerleme, vb. pek çok etkinliği içermektedir. Görsellerle desteklenerek geleceğimizin yazılı yönünü yansıtan materyalde çizimler ve etkinlikler Türkçe eğitimi, değerler eğitimi ve materyal geliştirme uzmanlarının görüş ve değerlendirmeleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın içeriği ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak tasarlanmıştır. Hazırlanan materyal ile öncelikle öğrencilerin ilgisini çekerek hayal dünyalarını zenginleştirmek, kalıcı öğrenmeyi sağlamak, ana dil eğitimine katkıda bulunmak, eseri görseller ve etkinlikler aracılığıyla çocukların dünyasına taşımak ve sahip oldukları kültürel mirası tanıtmak hedeflenmiştir. Eğitimde farklı materyal kullanımının önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Bu çalışma ile özgün bir materyal ortaya konmuş ve ilgilenenlerin istifadesine sunulmuştur. Mevcut araştırmanın konuya ilişkin yapılacak araştırmalarda örnek bir çalışma olması umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Mantıq-ı-Ṭayr, dil bilinci, materyal tasarımı, değerler eğitimi, ahlak

A material development study for the work Mantıq-ı-Ṭayr**Abstract**

It is of great importance to better recognize and understand the basic works, which make us who we are, so that our culture and values can be protected and transferred to future generations. In this context, an activity-based material related to the work of Mantıq-ı-Ṭayr (The Conference of the Birds), which is a text rich in language and values, written by Farid ud-Din Attar in 1187 and translated into Turkish by Gülşehrî, was developed. With this study, it was aimed to bring Mantıq-ı-Ṭayr, which is an important treasure of Turkish literature, to the present and contribute to

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), ozlem.gunes@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3406-9503 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132551]

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fkültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim Öğretmenliği (İstanbul, Türkiye) esra.turk@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5667-6101

character and value construction. In the field of Turkish literature, it is important to adjust the works with prominent moral elements to primary and secondary education levels for strengthening our ties with the past. The material prepared by adhering to the content of the work includes many activities such as sudoku, rebus, puzzle, filling in the blanks, matching, question-answer, rhyme, etc. In the material reflecting the written aspect of our tradition, supported by visuals, drawings and activities were created in line with experts' opinions and evaluations. Necessary arrangements were made within the scope of the feedback received from the experts. The content of the study was planned for secondary and high school students. With the material prepared, it was aimed primarily to enrich students' imaginary world by attracting their attention, achieve permanent learning, contribute to native language education, carry the work to children's world through visuals and activities, and introduce their cultural heritage. The significance of using different materials in education increases with each passing day. With this study, an original material was produced and presented to the benefit of those interested. It is hoped that this material serves as an example for researchers and educators.

Keywords: Mantıq-ut-Tayr, language awareness, material design, values education, ethics

Giriş

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerden biri bilgi edinmesi, bilgiyi kullanması ve edindiği bilgi birikimini gelecek nesillere aktarabilmesidir. Bilgiyi etkili, kalıcı ve verimli bir biçimde edinme yolları pek çok disiplinin üzerinde çalıştığı önemli bir konudur. “Çağın değişen ve gelişen bilgi teknolojileri karşısında bilgi elde etmede bireyin rolü, edilgen noktadan etken hâle dönüşmektedir” (Güneş, 2015, s.18). Dolayısıyla etkinliklere dayalı zengin öğrenme içeriklerinin sunulması eğitimin de kalitesini arttırmaktadır. Bu sebeple günümüzde etkinlik temelli öğretim yöntemleri öne çıkmaktadır.

Etkinlik; bir kavramı, olayı veya olguyu çeşitli somut materyallerle öğrencilere yaptırarak kavram, olay ve olguların daha kolay anlaşılmasını sağlayan aktivitelerdir (Camcı, 2012). Öğrencinin aktif katılımını esas alan etkinlik temelli öğretim süreci; öğrencilerin çeşitli etkinlikler ile bilgiye ulaşmasını amaçlayan ve bilgiye ulaşmada aktif konumda olduğu, gerçekleştirilen etkinlikler sonunda öğrencilerin motive olduğu ve eğitsel doyum yaşadığı bir öğrenme-öğretme sürecidir (Kalem ve Fer, 2003). Araştırmalara göre; etkinlik temelli öğretim öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte tutum ve davranışlarına da etki etmektedir (Aktepe, 2010; Kösterelioğlu, Bayar ve Kösterelioğlu, 2014). Etkinlik temelli öğrenmede öğrenciler yaparak yaşayarak öğrendikleri için pek çok beceri edinir ayrıca üst düzey düşünme becerilerini kullanma imkânı bulurlar. Günümüzde eğitim ortamlarında geliştirilen çeşitli materyaller öğrencinin ders içerisinde daha etkin bir rol oynamasını sağlamaktadır. Bu sebeple öğretimin tüm kademelerinde materyal kullanımı önem kazanmaktadır.

Materyaller öğretimi desteklemek amacıyla kullanılan araç ve gereçlerdir. Öğretim materyalleri eğitimin her alanında kullanılabilen öğretim süreçlerini daha kalıcı ve verimli hâle getirmektedir. Materyaller bir yandan öğrenme ortamının zenginleşmesini sağlarken bir yandan da öğrencilerin dikkatini çekme ve motivasyonu arttırmada da oldukça etkilidir. İnanç, tutum ve alışkanlıkların oluşmasında, pekişmesinde ve değişmesinde önemli katkıları vardır. Yapararak yaşayarak öğrenme imkânı sağlamak; konuların olayların ve isimlerin hatırlanmasına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2015). Soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırırken ilgi ve dikkatin de sürdürülmesini sağlamaktadır. Bilgilerin zihinde canlanmasına olanak sunarak öğrenmenin etkililiğini artırır. Zamanı etkin kullanmamaya yardımcı olarak öğretmene destek olmaktadır. Uygun içerikte ve yapıda hazırlanan materyal tekrar tekrar kullanılabilme özelliğine sahiptir.

Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geliştirilen materyaller öğrenciyi güdülemekte ve öğrenim sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğretimde materyal kullanımı farklı duyuların kullanılmasına olanak sağlayarak öğretim programlarında yer alan kazanımların elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Materyaller, ulaşılması mümkün olmayan olay, olgu ve varlıkların, sınıfa taşınmasını sağlamaktadır. (Karamustafaoğlu, 2006; Şahin, 2016). Özellikle soyut kavramların eğitiminde araç-gereç veya materyallerin kullanımı vurgulanmaktadır (Kaya, 2006).

Eğitim-öğretimde materyal kullanımının en önemli taraflarından biri, anlamlı öğrenmeye katkı sağlaması ve hedeflere ulaşmada hız kazandırmasıdır. Özellikle görsel öğeleri daha çok olan materyaller, az olanlara göre bunu daha fazla sağlamaktadır. Çünkü araştırmalar insanların öğrendiklerinin, % 83'ünü görme, % 11'ini duyma, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma ve % 1'ini tatma yoluyla edindiğini göstermektedir (Çelik, 2009). Görsel yönü ağı basan materyallerin, soyut ve ulaşılması zor kavramların öğretiminde oldukça etkili olduğu söylenebilir (Aydemir Özyurt, 2016). Dolayısıyla öğretimin sadece kulağa hitap eden sözlü anlatıma indirildiğinde yeterince etkili olamayacağı, onun yerine daha çok duyu organının ise koşulması gerektiği; özellikle de görselliğin öğrenmede önemli bir yerinin olduğu eğitim bilimlerinde kabul gören ilkelere (Çilenti, 1988, s. 57). Bu çerçevede öğrencinin özellikleri, ihtiyaçları öğretim hedefleri göz önünde bulundurularak uygun materyallerin tasarlanması son derece önemlidir.

Mantıku't-tayr

Bir hakikat yolculuğunun tasvir edildiği olan *Mantıku't-tayr*, 1187 yılında İranlı şairi Ferîdüddin Attâr tarafından kaleme alınmış tasavvufî bir mesnevidir. Doğu edebiyatlarının şaheserlerinden biridir. Attâr'ın *Mantıku't-tayr*'ının Türk edebiyatındaki ilk tercümesi, 14. Yüzyılda Kırşehirli şair ve mutasavvıf Gülşehrî tarafından yapılmıştır. Eski Anadolu Türkçesinin önemli örneklerinden olan eser, sağlam bir dil şuuruyla Türkçe olarak yazılmış ve Gülşehrî'ye "Anadolu'da Türkçecilik cereyanını başlatan ve Türkçeye hiç bırakmamak kaydıyla sahip çıkan ilk şair" unvanını kazandırmıştır (Yavuz, 2007).

Terim anlamı itibariyle "kuşların dili" demek olan *Mantıku't-tayr*, muhteva olarak, Hüdhüd önderliğinde yola çıkan binlerce kuşun Sîmurg'a, yani Hakk'a varmak için yedi zorlu vadiyi aşma çabalarını ele almaktadır. Alegorik mahiyette olan bu eser, her biri farklı insan tiplerini temsil eden kuşlar üzerinden tasavvufta seyr-i sülûk yolu ile kâmil olmayı ve Hakk'a ulaşmayı gaye edinen insanın hikâyesini anlatmaktadır. Hikâyenin eserdeki anlatımı kısaca şu şöyledir:

Kuşlar padişahlarını bulmak için bir araya gelirler. Süleyman peygamberin mahremi ve postacısı olan Hüdhüd kuşların yanına gelip aradıkları padişahın Kaf Dağı'nda yaşadığını, onu takip ederlerse kendilerini o padişaha yani Sîmurg'a götürebileceğini söyler. Kuşlar çeşitli bahaneler ileri sürerek bu işe girişmekten kaçınırsalar da Hüdhüd onları ikna eder ve hep beraber Hüdhüd'ün rehberliğinde yola düşerler. Yolda hepsi yorgun ve bitkin bir hâle gelir, birer ikişer itirâz etmeye başlarlar. Hüdhüd bıkmadan, usanmadan, yorulmadan her itiraza cevap verir ve önlerinde, istek, aşk, marifet, istiğnâ, tevâhüd, hayret ve fakr u fenâ adları verilen yedi vadi daha bulunduğunu, ancak bunları aştıktan sonra Sîmurg'a ulaşacaklarını söyler. Kuşlar gayrete gelseler de kimi yollardaki engellerde kalır, kimi yem isteğiyle bir yere dalar, kimi aç susuz can verir. Nihâyet yüzlerce kuştan sadece otuz kuş bu vadileri aşabilir. Sîmurg'un sarayına varırlar. Tam bu sırada bir haberci gelip, Sîmurg'u istediklerini anlayınca önlerine birer kağıt parçasını koyup okumalarını söyler. Okudukları zaman bütün yaptıklarının bu kağıtlarda yazılmış olduğunu görüp şaşarlar. Padişahı görmek isteyen kuşlar kendilerinden başkasını göremezler. Kendilerinin Sîmurg'dan bir parça ve tüm varlığın da ondan ibaret olduğunu idrak ederler.

Gülşehirî eserinde, şahsiyetli bir insan olmak için çıkılan yolculukta insanoğluna bahşedilen üstünlüğe ulaşmak için terk etmesi gereken kötü huyların her birini farklı kuş metaforlarını kullanarak anlatır. Bülbül, güle tutkun oluşuyla surete takılıp kalan, Hakkı aramayı unutmuş insanı temsil eder. Tûti'nin (papağan) dileği, âb-ı hayat içerek ebedî olmak veya uzun bir ömre kavuşmaktır. Bu yönüyle dünyaya fazla meyleden insanı anlatır. Tavus, kaybettiği cenneti ister. O da yine suretle yetinme telaşındadır. Hüma, aşırı gururlu ve kibirli olması yönüyle insanın en büyük zaaflarından kibrin temsilcisidir. Kaz, su hırsıyla kötü huylardan aşırı hırslı olmayı sembolize eder. Doğan makam hırsına düşmüş; keklik, mücevhere tutkunluğuyla dünya malına düşkün, biriktirme telaşındaki insanın sembolüdür. Baykuş (puhu), define arayışındadır ve hayatını para kazanma hırsıyla geçiren insanları temsil eder.

Eserde Hüdhdüd diğer kuşların önderi, kılavuzu olarak karşımıza çıkar. Çeşitli bahaneler ileri süren kuşlara ikna edici açıklamalar yaparak, hikâyeler anlatarak onları doğru yola iletmeye çabalar. Tasavvufta mürşid- i kamili sembolize eden Hüdhdüd yolun inceliklerini bilir. Diğer kuşları hakikat yoluna davet ettikten sonra da ellerini onların üzerinden çekmez ve bu manevi yolculukta yanlarında bulunur (Darıcı, 2014).

Eserde farklı insan özellikleri üzerinden başta dinî değerler olmak üzere azim, tevazu, cömertlik, merhamet, kanaat, muhabbet, hakikat, dürüstlük, sabır, ahde vefa, dostluk, diğergamlık gibi pek çok değer işlenmektedir. Tahkiye tarzında kaleme alınan eser insanları ahlaki faziletlere yönlendirip kötülüklerden sakındırmakta, manevi ve toplumsal değerleri aktarmaktadır. Sanat değeri yüksek olan eser aynı zamanda öğretici yönü ağır basan bir ahlak ve değerler kitabıdır. Klasik eserlerimizde değerler eğitimi ile doğrudan ilişkili pek çok mesnevi, manzum eser ve hikâyeler yer almaktadır. Toplum ayakta tutan ahlaki, toplumsal ve manevi değerler bu kaynaklardan beslenerek günümüze aktarılmıştır. Bu eserlerin büyük bir bölümü değerler eğitimi bağlamında ideal insanı ve özelliklerini aktarır (Tuğluk ve Cığa, 2018). Öğretim programlarının temel perspektifinde değerler “millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımız” olarak ifade edilmektedir. “Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır” cümlesiyle değerlerin aktarımında köklerimiz ile bağların koparılmasına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018). Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu gerçeğinden hareketle değerlerimizi ve ideal insan özelliklerini doğrudan değil de sezdirerek nesilden nesile aktaran bu ve benzeri eserlerin günümüze taşınması son derece önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı

Türk edebiyatı alanında, özellikle divan edebiyatı geleneği ile yazılmış, ahlaki özelliği ile öne çıkan eserlerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine yansıtılması ile ilgili çalışmalar çok sınırlıdır. Alan literatürü incelediğinde yaş grupları bazında etkinlik temelli bir materyal çalışmasına rastlanamamıştır. Bu çalışma ile Türk Edebiyatının önemli bir hazinesi olan Mantıku't tayr'ı günümüze taşımak ve karakter inşasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Hazırlanan materyal ile görseller eşliğinde öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştirmek ve sahip oldukları kültürel mirası tanıtmak hedeflenmektedir. Çalışmada Mantıku' tayr eserinin içeriğinin pekiştirilmesi, yeni kelimelerin öğrenilmesi, bazı temel değerlere vurgu yapılabilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma çerçevesinde Mantıku't-tayr eserinin içeriğinin öğrenime hazır hâle getirilmesi amacıyla etkinlik temelli bir materyal tasarlanmıştır. Materyal geliştirilirken benzeri çalışmalara ilişkin literatür taraması yapılarak etkinlik temelli çalışmalar incelenmiştir. Etkinliklerin belirlenmesinde farklı zihinsel ve duyuşsal becerilerin gelişmesine katkı sağlayabilmesi gözlemlenmiştir. Çalışmanın eserin içeriği ile uyumlu olması, öğrencilerin yeni bilgiler edinmesine zemin hazırlaması, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, ilgi çekici, kapsamlı ve bilgilendirici özellikte olması esas alınmıştır. Tasarım aşamasında materyal tasarlama ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur.

İçeriği ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan materyalde mümkün olduğunca farklı ve ilgi çekici etkinlikler tasarlanmıştır. Ayrıca çizimler alanda uzman bir grafik tasarımcı/illüstratör tarafından yapılmıştır. Materyal içeriği geliştirilirken tüm aşamalarda, Türkçe eğitimi, değerler eğitimi ve materyal geliştirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Materyalin anlaşılabilirliğinin tespiti için ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde uygulama yapılmıştır.

Çalışmada aşağıda yer alan etkinlik türleri kullanılmıştır:

Sudoku

Resfebe

Bulmaca,

Atasözü-deyim eşleştirme,

Kelime eşleştirme

Saklı kelimeleri bulma

Bunları biliyor musunuz/öğrenelim köşesi

Karışık harfleri düzenleme

Soru-cevap

Tekerleme

Kelime yerleştirme

Resmetme/çizim yapma

Örnek repertuar

Bu etkinlikler aşağıda öğretim programlarında yer alan kazanımların edinilmesine yönelik olarak tasarlanmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı anlatmaya bağlı edebî metinler başlığı altında yer alan kelime ve kelime gruplarının tespit edilmesi, olay örgüsünün belirlenmesi, milli, manevi ve evrensel değerler ile sosyal, siyasi, tarihi ve mitolojik öğelerin belirlenmesi (A.2.1., A.2.3., A.2.5., A.2.6., A.2.11, A.2.13.).

Türkçe dersi öğretim programı okuma başlığı altında yer alan görsellerle ilgili soruları cevaplama, okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunma, metnin içeriğini yorumlama, deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirleme, bağlamdan yararlanarak kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme (T.7.3.30., T.8.3.25., T.8.3.21., T.8.3.6., T.8.3.5.).

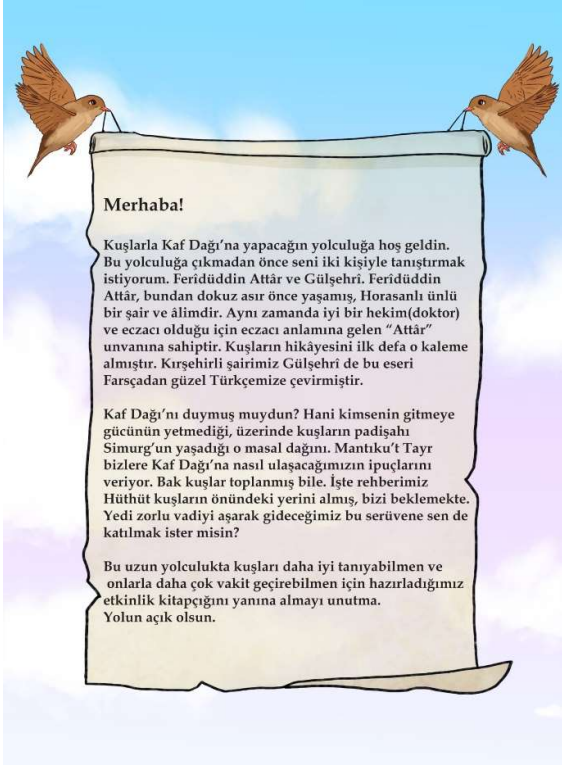
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan toplumumuzu birleştiren temel değerleri fark etme; güzel ahlaki tutum ve davranışları açıklama; “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” değerlerini açıklama, (6.5.1., 7.3.1.).

Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz etme; Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz etme (SB.5.2.4., SB.6.1.2.).

Bulgular

Tasarlanan materyal içeriği orijinal haliyle aşağıda sunulmuştur:





Merhaba!

Kuşlarla Kaf Dağı'na yapacağın yolculuğa hoş geldin. Bu yolculuğa çıkmadan önce seni iki kişiyle tanıştırmak istiyorum. Feridüddin Attâr ve Gülşehri. Feridüddin Attâr, bundan dokuz asır önce yaşamış, Horasanlı ünlü bir şair ve âlimdir. Aynı zamanda iyi bir hekim(doktor) ve eczacı olduğu için eczacı anlamına gelen "Attâr" unvanına sahiptir. Kuşların hikâyesini ilk defa o kaleme almıştır. Kırşehirli şairimiz Gülşehri de bu eseri Farsçadan güzel Türkçemize çevirmiştir.

Kaf Dağı'nı duymuş muydun? Hani kimsenin gitmeye gücünün yetmediği, üzerinde kuşların padişahu Simurg'un yaşadığı o masal dağı. Mantık'ı Tayr bizlere Kaf Dağı'na nasıl ulaşacağımızın ipuçlarını veriyor. Bak kuşlar toplanmış bile. İşte rehberimiz Hüthüt kuşların önündeki yerini almış, bizi beklemekte. Yedi zorlu vadiyi aşarak gideceğimiz bu serüvene sen de katılmak ister misin?

Bu uzun yolculukta kuşları daha iyi tanıyabilmen ve onlarla daha çok vakit geçirebilmen için hazırladığımız etkinlik kitapçığını yanına almayı unutma. Yolun açık olsun.



Bir varmış bir yokmuş
Allah'ın kulu çokmuş
Evvel zaman içinde
Kalbur saman içinde
Kuşlar Simurg'u arar
Yanlış yollar içinde
Bülbüller güllerle söyleşir
Kumru servile dertleşir
Baykuş öttü çok korktum
Hüdhüd'ün yanına koştum
Bindik kartalın kanadına
Çıktık Kaf Dağı yoluna
Az gittik uz gittik
Yedi vadi zor gittik
Keklik gibi sekerek
Aşk, marifet geçerek
Hayret ile seyrettik
Her yerde Sen varsın bildik
Zorlu yollar teperek
Altı ay bir güz giderek
Vardık ulu bir dağa
Simurg'tan haber sormağa
Dağın üzerinde camdan bir kâşâne
Her bir tarafı birbirinden şâhâne
Kapıları açtı heybetli bir muhafız
O da ne bütün aynalarda biz varız
Natal matal martaval
İşte size duyulmadık bir masal...

BÜLBÜL

● Aşağıdaki bulmacada saklanmış on kelimeyi bulalım.

1.	G Ü L İ S T A N A B	6.
2.	M C D H M E S T B E	7.
3.	Ü F N E V B A H A R	8.
4.	Ş G T V Z O V R Ğ M	9.
5.	K N K A L S M K N C	10.
	İ S T U V T Ş A E I	
	L O M N T A K Ö Z S	
	B H A Z A N Y G Ü L	

● Aşağıdaki kelimeleri eş anlamlılarıyla eşleştirilim.

Hevâ	Nevbahar
Zorluk	Hazan
Sonbahar	Müşkil
İlkbahar	Heves

Bunları biliyor musunuz?

Çeşm-i Bülbül

- Cam işleme sanatının en güzel örneklerinden biridir. Çeşm-i bülbülün kelime anlamı "bülbül gözü"dür. Bu tür cam objeler, ısıkt altında çevrilerek, güne yaklaştırılıp uzaklaştırıldığında bülbülün gözündeki halkalar gibi şekiller oluşturduğundan "çeşm-i bülbül" diye adlandırılır.

● Aşağıdaki deyimleri ve atasözlerini anlamlarıyla eşleştirilim.

1. Bülbül kesilmek	A. İlerisi düşünmeden söylenen sözün insanın başına dert açması
2. Bülbül gibi şakımak	B. Güzel sesle neşeye konuşmak
3. Bülbül gibi konuşmak	C. Kolaylıkla konuşmak, okumak, itiraf etmek
4. Bülbül çanağı	D. Bir etki ya da baskı altında çokça ve hızlı konuşmak
5. Bülbülün altın kafese koymuşlar, "ah vatanım" demiş	E. Kişinin, başka yerlerde ne kadar rahat ve mutlu olursa olsun yine de kendi yurdunu özlemesi
6. Bülbülün çektiği dilinin belası	F. Çok ufak kâse

PAPAĞAN

• Aşağıda harfleri karışık olarak verilen kelimeleri bulalım.

U-Z-L-K-U-S-N-O-S

E-F-A-L-L-A-H-N-F-L

H-B-I-T-A-A-Y-A

U-D-U-Ş-U-D-U-K

V-E-G-E-Z-E

R-H-I-Z

• Tütinâme nedir?

TÜTİNÂME

Tütinâme, papağan ağzından hikâyelerin anlatıldığı kitaplara verilen isimdir.

Bunları biliyor musunuz?

• Halk arasında dudu, tutu, tüti diye de adlandırılan papağana konuşma öğretilirken öğretici büyük bir ayının arkasına gizlenir ve konuşmaya başlar. Aynı anda aksini gören papağan bu sesi kendi cinsinden bir kuşun çıkardığını sanarak aynı sesi çıkarmaya çalıştığında şekerle ödüllendirilmiştir. Böylece hayvanın belirli sesleri tekrar etmesi sağlanmıştır.

• Soruları cevaplayalım.

Sizce papağanın en büyük korkusu nedir?

Peki siz ölümsüz olmak ister miydiniz? Neden?

TAVUS

• Kendin için neyi istersen, başkaları için de aynı şeyi iste!

Bu renk tonuna tavus yeşili denildiğini biliyor muydunuz?

Bunları biliyor musunuz?

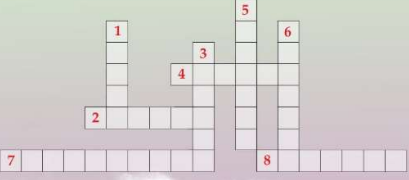
• Tavus kuşu görenleri kendisine hayran bıraktığı için cennet kuşu olarak da bilinir. Rivayete göre tavus, şeytanın cennete girmesine ve Hz. Adem'in yasak meyveden yemesine sebep olduğu için cennetten çıkarılmış ve onca güzelliğine rağmen Allah tarafından ayakları ve sesi çirkin kılınmıştır.

• Saklanmış kelimeleri bulalım.

C	A	T	A	V	U	S	F	B
E	C	V	B	N	M	Ö	İ	J
N	İ	B	L	İ	S	B	R	Z
N	E	R	A	Ş	E	Y	D	Ş
E	N	İ	H	L	A	S	E	Ü
T	V	U	S	L	A	T	V	S
D	U	T	D	M	E	M	S	A
R	E	N	G	A	R	E	N	K

HÜMA

Bulmacayı çözelim.



1. Eş kosma.
2. Büyüklük taslama, kendini herkesten üstün görme, burun büyüklüğü.
3. Kendini beğenme, büyülenme, benlik, kibir.
4. Işığın geçmesine engel olan bir cismin ışıklı yer üzerinde meydana getirdiği kararı, سایe.
5. Padişah.
6. Ululuk, büyüklük, büyük rütbe, büyük mevki ve makam.
7. Elindeki ile yetinen, fazlasını istemeyen, kanaat sahibi kimse.
8. Alçak gönüllülük.



Bunları biliyor musunuz?

- Kuşlar arasında en yüksekte uçan kuştur.
- Rivayete göre hümanın gölgesi kimin üzerine düşerse o kişi ya çok zengin olur ya da büyük makamlara erişir.
- Kanaatkâr bir kuş olduğu için kemikle beslenir.
- Osmanlı zamanında saltanata ait her şey için sıfat olarak kullanılan ve şeref, izzet, yücelik anlamlarına gelen hümayın kelimesi "hüma"dan türetilmiştir. (Devlet-i hümayün- Divân-ı hümayün)

KAZ

Saklanmış yedi kelimeyi bulalım.

İ	Ç	T	E	M	I	Z	L	İ	K
A	N	K	Z	İ	S	Ö	Ç	T	Z
B	M	A	N	E	V	İ	Y	A	T
S	A	B	I	R	N	F	Ş	C	A
U	O	T	K	Ö	C	N	D	İ	K
İ	B	A	D	E	T	V	E	K	V
M	A	D	D	İ	Y	E	T	Ü	A

-THY logosunun anlamı uçan bir yaban kazıdır. Yaban kazları birçok canlının nefes dahi alamadığı 9000 metre irtifada kıtalararası uçabilirler. Logoyu döndürdüğüce T-H-Y harfleri ortaya çıkmaktadır. Bu anlamlı çalışmayı ürlü grafiker Msut Manioğlu 1959 yılında tasarlamıştır.



Bunları biliyor musunuz?


- Kazlar sinirlenince uçar, boyun kısmındaki tüyler kabarıp ve korna sesine benzer sesler çıkarırlar.
- Kazlar bir gün boyunca hiç durmadan yemek yiyebilirler. Önüne konulan her yemeği çabuk yiyen insanlar için "Agop'un kazı gibi yutmak" deyimini kullanılır.
- Kazlar gagaları ile kanatlarını düşmanlarına karşı silah olarak kullanırlar.
- Erkek kazlar daha iyi uçabilmek için kuyruk tüylerini dökerler.

Resfede gizlenmiş atasözü ve deyimleri bulalım.












DOĞAN

Bunları biliyor musunuz?

- Anadolu'daki doğan türleri için "kerkeze" ismi kullanılır.
- Sağlıklı bir doğanın ortalama ömrü 160 yıl kabul edilir.
- Doğanlar yuva yapmaya ihtiyaç duymazlar.
- Doğanlar kanatları sayesinde havayı yararcasına saatte 300 km hızla ve düz bir çizgi üzerindeymiş gibi uçarlar.
- Osmanlı padişahlarının av kusurları yetiştiren kişilere doğancı; bu kişilerin amirine de doğancıbaşı denir.
- Eskiden padişahlar birbirlerine doğan hediye ederlermiş.

🏰 Aşağıdaki kelimeleri bulmacaya yerleştirilim.



Padişah
Kibir
Makam
Rütbe
Mevki
Tünek

KEKLİK

TEKERLEME

Kelki'te keklikler Kesmik'e dadanmışlar
Kelkitliler de Kesmik'teki kekliklerin etine dadanmışlar
Kelki'te keklikler Kesmik'e dadanmayaydılar
Kelkitliler de Kesmik'teki kekliklerin etine dadanmazlardı

🔹 Aşağıdaki deyimleri eşleştirelim.

Keklik gibi Elde edilmesi kesin olan

Çantada keklik Zarif, alımlı ve hızlı bir şekilde yürümek

Keklik gibi sekmek Güzel, alımlı, hareketli

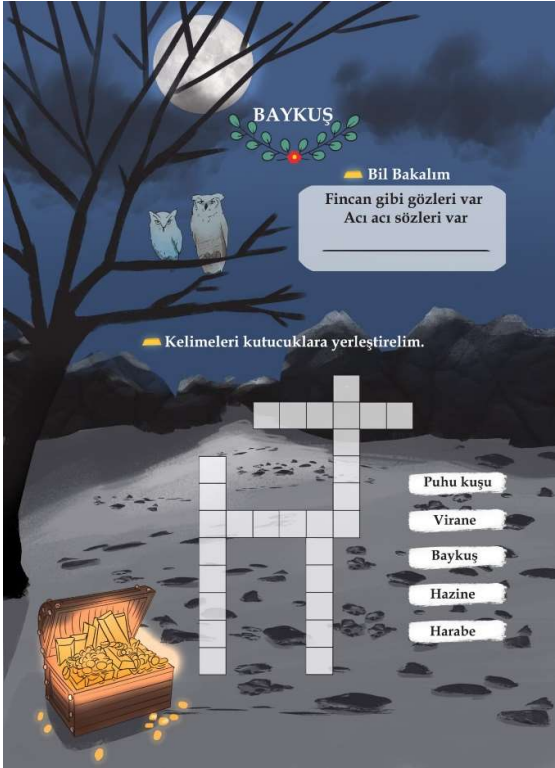


BAYKUŞ

Bil Bakalım

Fincan gibi gözleri var
Acı acı sözleri var

🔹 Kelimeleri kutucuklara yerleştirilim.



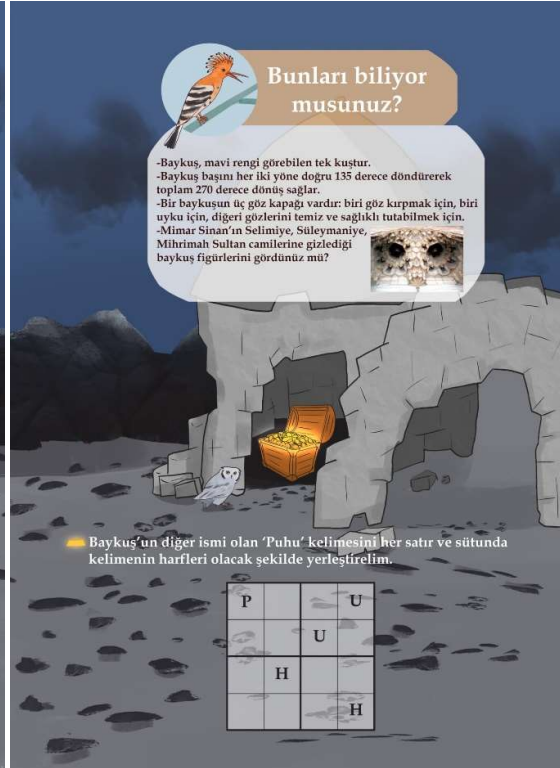
Puhu kuşu
Virane
Baykuş
Hazine
Harabe

Bunları biliyor musunuz?

- Baykuş, mavi rengi görebilen tek kuştur.
- Baykuş başını her iki yöne doğru 135 derece döndürerek toplam 270 derece dönüş sağlar.
- Bir baykuşun üç göz kapağı vardır: biri göz kırpmak için, biri uyku için, diğeri gözlerini temiz ve sağlıklı tutabilmek için.
- Mimar Sinan'ın Selimiye, Süleymaniye, Mihrimah Sultan camilerine gizlediği baykuş figürlerini gördünüz mü?

🔹 Baykuş'un diğer ismi olan 'Puhu' kelimesini her satır ve sütunda kelimenin harfleri olacak şekilde yerleştirilim.

P		U
		U
H		
		H



HÜTHÜT

👉 Bulmacayı çözelim ve anahtar kelimeyi bulalım.

1	2	3	4	5	6	7	8
			C			U	











1. Uzlaşma sağlamak veya iş bitirmek için birinin yanına gönderilen kimse.
 2. Hüthüt'ün mühür götürdüğü Sebe ülkesinin sultanı/ melikesi.
 3. Kuş dili bilen peygamber.
 4. Yol arkadaşı.
 5. Doğru yolu gösteren kimse, kılavuz.
 6. Herhangi bir alanda ve konuda bilgi veren, yol yöntem gösteren kimse, rehber.

Bunları biliyor musunuz?

👉 Cevaplayalım.

1- Hüthüt, kuşların Simurg'a ulaşmaları için onlara rehberlik etti. Senin hayatında sana rehberlik eden bir Hüthüt var mı? Varsa onu nasıl anlattırın?

👉 Kavramları eşleştirelim.

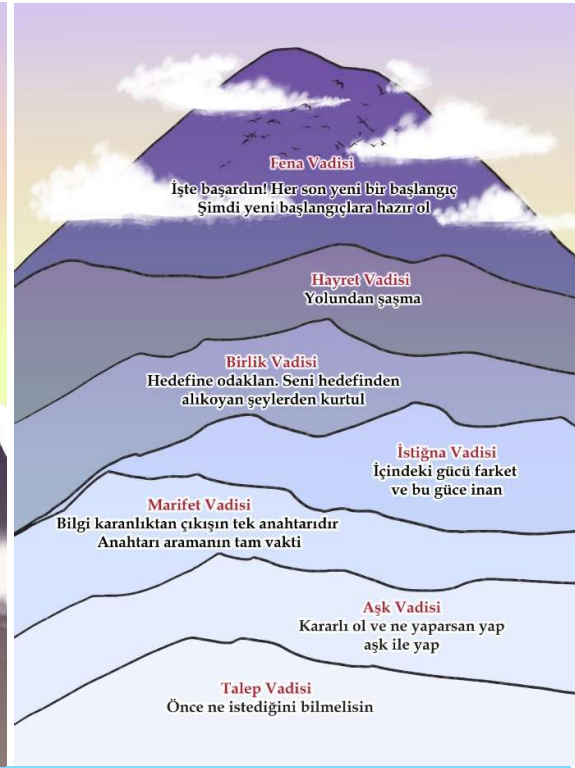
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>

Aşk	Kibir	Makam Hırsı	Titizlik	Mücevher Tutkusu
Hazine Bekçisi	Rehber	Ölümsüzlük Arzusu	Padişah	Cennet Arzusu

👉 Hüthüt'ü Simurg'a ulaştıralım.

👉 Öğrenelim.

Farsça "Simurg" kelimesi otuz anlamına gelen 'si' ile, kuş anlamındaki 'murg' kelimesinden oluşmuştur. Bu kuş, Yunan mitolojisinde "Phoenix", Araplarda "Anka", Türkler de ise "Zümrüdüanka" diye adlandırılmaktadır.



Haydi Dinle!

Kuşlar sizin kadar hür olmakta hayalim

Baharda kuşlar gibi

Bülbülüm altın kafeste

Çile bülbülüm

İki keklük bir ovada

Kekliği düz ovada avlarlar

Tuti mucize guym -Barış Manço

Yeşil ördek gibi daldım göllere

Alı turnam bizim ele varırsan

Telli telli turna



Aşağıdaki cümleler üzerinde düşünelim.

Bilen ile bilmeyen nasıl bir olur?

Cahillik karanlık ise ilim ölümsüzlük suyudur

İlim Çin'de bile olsa gidip alınız

Âlimin gece uykusu ibadettir

Cahillik yaradır, ilim ise onun merhemidir

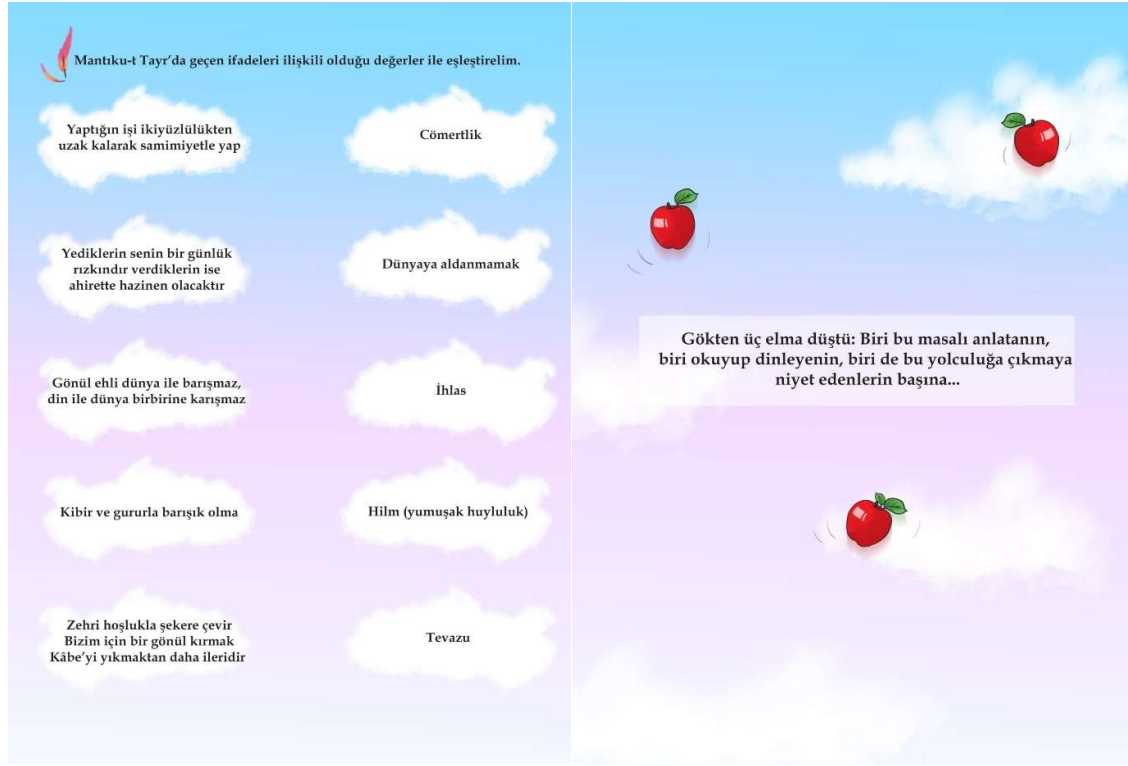
İnsanın üstünü ilim öğrenendir ilim öğrenenin üstü de yumuşaklık öğrenendir



Bulmacaya sağdan sola, soldan sağa, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve çapraz olarak gizlenmiş kelimeleri bulalım ve anahtar kelimeyi tahmin edelim.

İ	S	T	İ	Ç	N	A	Y	T
T	M	İ	A	A	Ş	K	O	E
E	N	T	M	I	K	U	L	V
F	Y	O	L	U	T	T	D	H
İ	A	N	K	A	R	A	A	İ
R	T	Ü	Y	G	Ş	D		
A	Y	İ	Ç	A	D	F	A	K
M	P	A	D	İ	Ş	A	H	R

Anahtar kelime:



Sonuç ve öneriler

Günümüzde özellikle teknolojinin gelişmesi ve eğitimde farklı yöntemlerin kullanılmasıyla materyal kullanımı pek çok yönden gerekli hâle gelmiştir. Öğrenme birçok duyu organını kapsayan bütünlük bir süreçtir. Bu sebeple öğrenmelerin kalıcılığında materyaller, farklı öğrenme alanlarına farklı düzeyde katkı sunmaktadır. Uygun ve yerinde kullanım ile materyal eğitimde verimliliği arttırmakta, programlarında yer alan kazanımların hayata geçirilmesini kolaylaştırmaktadır. Farklı öğretim materyallerinin kullanılarak öğrencinin derste etkin kılınması, eğitiminin kalitesini arttırmakta, dersi tekdüzelikten kurtarmakta ve öğrencilerin istedik davranışlar kazanmasını olumlu yönde etkilemektedir. Materyal kullanımının tüm kademelerde, öğretime olumlu katkıları bulunduğu kabul edilmektedir.

Bu çalışma ile öğrencilerin dil ve düşünme becerileri ile değer yönelimlerini geliştirmek amacıyla etkinlik kitapçığı olarak bir materyal tasarlanmıştır. Bu çalışma, pek çok soyut kavram ve değer bulunduğ Mantıq-ı-Ṭayr eserinin daha iyi anlaşılabilmesi, metnin görsellerle desteklenerek daha ilgi çekici ve kalıcı hâle getirilebilmesi için hazırlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı öğretim alanlarıyla ilgili materyal çalışmalarının son dönemde arttığı gözlenmektedir (Demirkuş, Bozkurt ve Gülen, 2017; Gürel, 2019; Batar, 2021, Şaşmaz ve Erdem, 2014); ancak kültürümüzde önemli yere sahip eski eserleri günümüze taşımaya amaçlayan etkinlik temelli materyal çalışmalarına rastlanmamaktadır. Bu yönüyle çalışma yeni bir çalışmadır ve konu ile ilgili araştırma yapanlara ilham verebilecek bir özellik taşımaktadır. Tasarlanan materyal ile dil gelişimine, karakter ve değer gelişimine katkı sağlayabilecek olan Mantıq-ı-Ṭayr eserinin kullanıcıların dünyasına yaklaştırıldığı düşünülmektedir. Farklı etkinlikleri kapsayan materyal okullarda ders içi ya da ders dışı etkinliklerde kullanılabilir; öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırmalarına yardımcı bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Mevcut çalışmanın konuya ilişkin pek çok çalışmaya kapı aralayacağı ümit edilmektedir. Bu ve benzeri çalışmaların başyapıt

sayılabilecek eserlere karşı olumlu tutum kazandıracağı ve millî kültürün şekillenmesinde önemli yere sahip olan eserlerin günümüze taşınmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Önemli eserleri günümüze aktarabilmek için benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Öğrencilerin nitelikli eserlerle buluşturulabilmesi adına ders kitaplarında Mantıku't-tayr'dan bazı hikâyelere yer verilebilir. Eserde yer alan tahkiyeye dayalı metinlerden oluşan hikâye ve etkinlik kitapları tasarlanabilir. Farklı disiplinlerle yapılacak ortak çalışmalarla bu ve benzeri eserlerin daha iyi tanınması böylece dil, tarih bilincinin ve kültürün gelişmesine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Aktepe, V. (2010). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir Özyurt, E. (2016). Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Batar, M. (2021). Zekâ Oyunları ile İlgili Yeni ve Orijinal Bir Ders Materyali Geliştirilmesi. Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 4(2), 77-93.
- Camcı, F. (2012). Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi (Doctoral dissertation, Adıyaman Üniversitesi).
- Çelik, L. (2009). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Editörler). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 29-68). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Darıcı, Z. (2014). Feridüddin-i Attar'ın Mantıku't-Tayr isimli eserinde metaforik üslub. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirkuş, N., Bozkurt, T., & Gülen, S. (2017). Popüler çevre kavramlarının eğitiminde görsel materyal geliştirme çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18, 145-157.
- Güneş, A. (2015). Din öğretimi materyalleri. Dem Yayınları, İstanbul.
- Gürel, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması: Temalara uygun şarkılar oluşturma. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 4(2), 305-321.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. Educational Sciences: Theory & Practice, 3(2). <https://doi.org/10.19126/suje.346975>
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 90-101.
- Kaya, Z. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kösterelioğlu, I., Bayar, A. ve Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen eğitiminde etkinlik temelli öğrenme süreci: Bir durum araştırması. Electronic Turkish Studies, 9(2). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6406>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395>
- Şahin, S. (2016). Eğitimde Bilişim Teknolojileri I-II. Ankara: Pegem Akademi.
- Şaşmaz Ören, F., & Erdem, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersi 'ışık' ünitesine yönelik rehber materyal geliştirme çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 223-233.
- Tuğluk, İ. H. ve Cığa, Ö. (2018). Değerler eğitimi yönünden klasik hikâyelerimizin önemi: Kıssa-i Seyyid Cüneyd ve Rşide-i Arab Örneği. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 18-29.
- Yavuz, K. (2007). Gülsehrî'nin Mantıku't-tayr'ı (Gülşen-nâme) [Metin ve Aktarma]. T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Ankara.

17. Dinleme türlerinin adlandırma ve sınıflama bakımından eleştirisi¹**Ahmet BENZER²****Şeyma ARSLAN³**

APA: Benzer, A. & Arslan, Ş. (2022). Dinleme türlerinin adlandırma ve sınıflama bakımından eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 254-267. DOI: 10.29000/rumelide.1132852.

Öz

Dinleme becerisini geliştirmek için dinleme amacı ve nedenine bağlı olarak bilinmesi gereken dinleme türleri vardır. Öğrencilerin dinleme türlerini bilerek amacına uygun dinlemesi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri için ön şarttır. Dinleme türlerinin alan yazındaki durumuna bakıldığında birbirinden farklı tür ve sınıflamalarla karşılaşmıştır. Bu doğrultuda çalışmada akademik kaynaklardaki dinleme/izleme becerisinin farklı tür, adlandırma ve sınıflamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın problem cümlesini “Alanyazında dinleme/izleme becerisinin tür, adlandırma ve sınıflama farklılıkları var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış olup araştırmadaki veriler analiz edilirken içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen kaynaklarda 93 farklı dinleme türüne rastlanmış, 53 (%57) dinleme türünün yalnızca tek kaynaktan geçtiği; geri kalan 40 (%43) dinleme türünün ise en az iki kaynaktan kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada 21 farklı dinleme türünün toplamında 81 farklı adlandırmaya sahip olduğu (eleştirel dinleme, sorgulayıcı dinleme, kritik dinleme gibi) saptanmıştır. Çalışma sonucunda aynı içeriğe sahip dinleme türleri birleştirilmiş, başlangıçta 93 olan tür sayısı 33’e düşürülmüştür. İncelenen kaynaklarda sadece bir kez geçen dinleme türleri de elendiğinde bu sayı 25’e düşmektedir. Çalışma kapsamında akademik kaynaklarda en çok yer alan ve en fazla farklı adlandırma ile anılan dinleme türünün eleştirel dinleme olduğu tespit edilmiştir. Aynı içerikte olmasına rağmen farklı adlandırmaları olan dinleme türleri alanyazında tartışmalara neden olmuştur. Bu nedenle dinleme izleme becerisini ele alan çalışmalarda tür, adlandırma ve sınıflama konularında görüş birliği sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: Dinleme, dinleme türleri, dinleme eğitimi

A review of listening types with respect to denomination and classification**Abstract**

In order to develop listening skill, there are certain listening types that one should be aware of while listening with respect to target and objective. Awareness on the types of listening is a prerequisite for developing students' critical and creative thinking since students listen in accordance with a preset objective. A review of literature review on the status of listening types demonstrates that there exist a myriad of types and classifications within the domain of listening. In accordance with that

¹ Çalışma Marmara Üniversitesi'nde Doç. Dr. Ahmet BENZER tarafından yürütülmüş olan “Dinleme/İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

² Doç, Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), ahmetbenzer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3579-3699 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132852]

³ Öğr. Gör., Mersin Üniversitesi, Erdemli Meslek Yüksekokulu (Mersin, Türkiye) seymaarslan@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1444-0819

detection; different types, denominations and classifications of listening/watching skill in various resources have been comparatively analyzed. Problem statement of the research is thus; “In relevant literature are there any differences in type, denomination and classification of listening/watching skill?”. In this research document analysis which is one of the qualitative research methods has been employed. In the analysis of research data, categorical analysis which is one of the content analysis techniques has been harnessed. In the resources analyzed within the context of this research, 93 types of listening modes were detected. 57% of the types were detected to be used in a single resource while remaining 43% were detected to be used in at least two resources; it was hence identified that 21 different listening types were examined in 81 different modes. At the end of this study, listening types with the same context were combined, 93 types recorded at the beginning were then reduced to 33. This number decreased to 25 after eliminating the listening types which were mentioned only once in examined resources. Within the scope of this research it has been determined that critical listening was the most widely-referenced type of listening and also the type which was denominated with the highest number of different names in academic resources.

Keywords: Listening, types of listening, listening training

Giriş

Dinleme; işitmeden farklı, gelen bir mesajı anlamaktan ise daha fazlasıdır. Bir beceri olarak dinleme, günlük hayatta en fazla kullanılan ve tercih edilen beceridir. Dinleme becerisi insanın zihinsel ve fiziksel gelişimiyle doğru orantılı ilerlemektedir (Özbay, 2010: 69). Nas (1999: 36) günlük hayatta uyku dışında geçen zamanın %75’inin iletişimle, bunun da %45’inin dinleme ile geçtiğini savunurken Sever (2011: 11) ise bireyin diğer insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinlemeye ayırdığını söylemektedir. Ülkemizde olduğu gibi yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Peterson ve Karschnik (2011: 20) ABD’de bir iş yerinde çalışan insanlarla yapılan araştırmada bir kişinin iletişim için harcadığı zamanın %55’ini dinlemeye, %23’ünü konuşmaya, %10’unu okumaya ve %9’dan daha az bir kısmını da yazmaya ayırdığını aktarmaktadır. Robertson (2004: 63) alışmasında ilkokul öğrencilerinin zamanının %57’sinin, yüksekokul öğrencilerinin ise zamanının %53’ünün dinlemeyle geçtiğini ifade etmektedir. Bu anlamda dinleme becerisi diğer dil becerileri içinde ilk olarak kullanılmaya başlanan (Canbulat, elenk ve Kutluca Canbulat, 2004; Imhof, 2008: 1; Onan, 2019: 79) ve günlük iletişimde en çok kullanılan temel dil becerisidir (Göçer, 2007: 3; şahin, 2013: 68; Akyol, 2014: 1; Kardeş ve Harre, 2015: 266). Bu yönüyle diğer dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisi, dinleyip izlediklerini ve okuduklarını anlayan; düşünce, duygu ve hayallerini anlatan; eleştiren ve yaratıcı düşünebilen, sorumluluk üstlenerek girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getirmiş, estetik zevk kazanarak aynı zamanda da millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 4-5). Programla birlikte dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst bilişsel becerileri geekleştirmesi beklenmiştir.

Dinleme becerilerinin gelişimi uygun şartlar yaratıldığında mümkündür çünkü dinleyicinin dinlemesi gereken hız üzerinde hiçbir kontrolü yoktur. Bunun için de dinleme türlerinin farkında olmak gerekmektedir (Wolf, 1973: 7-8). Dinleme türleri dinleme sürecinin gelişigüzel bir şekilde akıp gitmesinin önüne geçer ve dinleme sürecini somut hâle getirir (Benzer, 2019: 172). Dinleme türleri

dinleyiciyi dinleme sürecinde aktif tutacak ve dinlemenin amacına ulaşmasını sağlayacak stratejilerdir (Benzer, 2020: v). Dinleyicinin dinleme sırasında etkin olabilmesi için dinleme türlerinin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin dinlemeye çekilmesi gerekmektedir. Dinleme türlerinin uygulanabilirliğini artırmak için dinleme türlerinin adlandırılmasında standarda ulaşılması gerekmektedir (Gündüz ve Demir, 2020: 1713). Dinleme türleri konusunda pek çok kaynakta farklı sınıflamalar yer almaktadır.

Tidyman ve Butterfield (1959'den akt. Doğan, 2007: 35) çalışmalarında 7 dinleme türünü belirtmiştir:

1. Basit dinleme: Telefon konuşmaları ya da arkadaşlarla konuşmalar sırasındaki dinleme.
2. Ayırt edici dinleme: Trafikteki sesleri, hayvan seslerini ayırt etmek ya da bir şeyi vurgularken öğretmenin sesinde meydana gelen değişimleri fark etmek için dinleme.
3. Rahatlama için dinleme: Şiir, hikâye, çeşitli ses kayıtları dinleme.
4. Bilgi için dinleme: Anonslar, düşünceleri listelemek için dinleme.
5. Fikirleri düzenleme için dinleme: Farklı kaynaklardan bilgileri düzenleme. Bulgular üzerinde tartışma ve bunları özetlemek için dinleme.
6. Eleştirel dinleme: Bir tartışmada, toplantıda konuşmacının amacını analiz etmek; önyargıları, duyguları, propaganda vb. fark etmek için dinleme.
7. Yaratıcı dinleme: Hoşlanılan müzik, drama vb. dinleme ve düşüncelerini, hislerini kendi kelimeleriyle ifade etmek için dinleme.

Özbay (2005) çalışmasında 9 dinleme türünü açıklamıştır:

1. Gönüllü veya gönülsüz dinleme: Herhangi bir dış baskı altında dinleme, amacına ulaşmayacağı gibi bireyin kendi arzusuyla dinlemesi dinleme sürecinin etkililiğini artıracaktır.
2. Motivasyona dayalı dinleme: Bireyin dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası karşılaştığı engellerle baş edebilme potansiyelini içerir.
3. Sempatî veya antipatî ile dinleme: Dinleyicinin, konu veya iletiyi gönderen kişiye yönelik olumlu ya da olumsuz tavırlarının olması dinleme becerisini etkileyecektir.
4. Seçmeli dinleme: Dinleyenin, konuşmacının konuşmasında sadece kendi ilgilendiği kısmı dinlemesini içerir. Bu tür dinlemeler konuşmanın temasını kavramak için de kullanılabilir.
5. Yüzeysel dinleme: Dinleyenin kelime hazinesinin az olması, konuşmacının kullandığı kelimelerin anlamlarını bilmemesi durumunda dinliyormuş gibi yapmadır.
6. Etkin dinleme: Dinleyenin empati yaparak iletişimde geri bildirim vererek bazen konuşmacının sözlerinden ne anladığını kendi kelimeleriyle ifade ederek dinlediği bir dinleme türüdür.

7. Katılımlı dinleme: Dinleyicinin özellikle günlük yaşamda çeşitli problemlerin çözümünde kullanabileceği ve iletişimde yüz yüze olmayı gerektiren ve dinlenenin anlaşıldığı mesajının geri bildirim olarak veriliği dinleme türüdür.

8. Eleştirel dinleme: Dinlenenlerin doğruluğunun kontrol edildiği, iletinin etkin bir şekilde alınıp verildiği, algılama, kavrama gibi zihinsel süreçlerin işletildiği olumlu bir dinleme türüdür. Eleştirel bir dinleyen, dikkatli bir şekilde konuşmaları dinleyip, objektif olarak değerlendirebilen, konuşmacıya görsel davranışlarıyla yardımcı olan kişilerdir.

9. Pasif dinleme: Dinleyenin, mesajı anlamaya çalışmadan, herhangi bir tepki vermeden dinleme durumudur. Konuşan aktif, dinleyici pasiftir. İletişim sürecinde dönütün olmadığı bir iletişim şeklidir.

Belirtilen kaynaklar dışında Kantemir (1997: 18) çalışmasında dinleme türlerini gönüllü-gönülsüz dinleme, rastgele-maksatlı dinleme, disiplin-değişikliğe dayanan dinleme, eleştirici-eleştirici olmayan dinleme, sempati-antipati ile dinleme; Güneş (2007: 92) metni takip ederek dinleme, sorgulayıcı dinleme yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme ve not olarak dinleme olarak vermiştir. Yine Umagan (2007: 152) ve Cüceloğlu (2009: 168) dinleme türlerini etkili ve etkisiz dinleme olmak üzere iki ana başlıkta vermiş; Maden ve Durukan (2011) pasif, aktif, katılımcı ve tarafsız dinleme; Akyol (2014) ise aktif, stratejik, diyalog-sunuya dayalı, amaçlı, bilgi edinmeye dayalı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme olarak gruplandırmıştır.

Dinleme türleri 2006 TDÖP kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken dinleme/izleme kazanımlarında da belirtilmiştir. Programda her dinleme/izleme etkinliğinin belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılması ve her etkinlikte farklı bir yöntemin kullanılması gerektiği belirtilmiş, dinleme türleri; katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, not olarak dinleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme (empati kurma), yaratıcı dinleme, seçici dinleme ve eleştirel dinleme olarak sıralanmıştır. 2015 TDÖP'te özellikle dinleme türleri belirtilmeyip sınıf düzeyine uygun olarak yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılabilirliği belirtilmiştir. 2017, 2018 ve 2019 TDÖP'te ise dinleme türleri dinleme stratejileri adını almış, her bir sınıf düzeyi için farklı dinleme stratejileri belirtilmiştir.

5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Not olarak	Katılımlı	Empati kurarak	Seçici
Katılımlı	Katılımsız	Katılımlı	Yaratıcı
Grup hâlinde dinleme	Grup hâlinde	Katılımsız	Eleştirel
	Not olarak dinleme	Not olarak dinleme	Empati kurarak
			Not olarak dinleme

Bu doğrultuda çalışmada öncelikle adlandırma farklılıklarının saptanması ve tek başlık altında toplanması amaçlanmıştır. Dinleme türleri içerik olarak incelenmiş, aynı içeriğe sahip dinleme türleri birleştirilmiştir. Çalışmanın problem cümlesini “Alanyazında dinleme/izleme becerisi türlerinin adlandırma ve sınıflama farklılıkları var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Akademik kaynaklarda dinleme/izleme türleri nasıl sınıflandırılmıştır?
2. TDÖP'te ve akademik kaynaklardaki dinleme/izleme türlerinin ortak ve farklı adlandırmaları nelerdir?
3. Akademik kaynaklarda yer verilen dinleme türlerinin kullanım sıklıkları nelerdir?

1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

1.1. Araştırma deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 190). Alan yazında dinleme becerisine yer veren çalışmaların değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi belli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Lune ve Berg 2015: 380). İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmak iken elde edilen nitel araştırma verileri; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindeki dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242-243). Bu bağlamda çalışma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

1.2. Verilerin analizi

Araştırmadaki veriler analiz edilirken içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz belli bir mesajın birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belli özelliklere uygun olarak sınıflamalar altında gruplandırılmasını ifade eder. Sınıflandırmada başkaları tarafından daha önceden geliştirilmiş olanlar kullanılabileceği gibi homojenlik, ayırt edicilik, objektif olma, bütünsel olma, amaca uygunluk ve anlamlılık özelliklerini taşıyan tüm sınıflamalar da çalışmada kullanılabilir (Bilgin, 2014: 19). Çalışma kapsamında ilk olarak akademik kaynaklardan dinleme türleri toplanmış, bu türler birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Ardından bu sınıflamalar kendi içlerinde gruplandırılmış, birden fazla kullanılan türler teke düşürülmüş, aynı içeriğe sahip türler ortak isim altında birleştirilmiş ve kaynaklarda en çok kullanılan en az kullanılan doğru bir sıralama ve sınıflamaya gidilmiştir. Araştırma verileri sınıflanırken kullanım sıklığının ve yüzdelik oranların verilmesinin nedeni nitel araştırmalardaki bulguların karşılaştırılmasını sağlamak ve kaç araştırmacının ilgili konuda hemfikir olduğunu göstermektir (Weaver-Hightower, 2021: 219).

2. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde çalışma kapsamında incelenen akademik kaynaklarda dinleme türleri ile ilgili adlandırma ve sınıflama bulgularına yer verilecektir.

2.1. Dinleme türlerinin sınıflaması ile ilgili bulgular

Çalışmanın bu bölümünde akademik kaynaklardaki dinleme türleri incelenmiş, ulaşılabilen 39 kaynakta, 93 farklı dinleme türüne rastlanılmıştır.

Tablo 1. Dinleme türleri ve kullanım sıklıkları

	Dinleme Türü	f	%
1	Eleştirel (Tenkidi) Dinleme	21	%54
2	Empatik Dinleme	9	%23
3	Pasif Dinleme	8	%20
4	Seçerek Dinleme	8	%20
5	Yaratıcı Dinleme	8	%20
6	Estetik Dinleme	8	%20
7	Ayrırt Edici Dinleme	7	%18
8	Katılımlı Dinleme	7	%18
9	Aktif Dinleme	6	%15
10	Etkileşimli Dinleme	5	%13
11	Etkileşimsiz Dinleme	5	%13
12	Etkin Dinleme	5	%13
13	Seçici Dinleme	5	%13
14	Görünüşte Dinleme	4	%10
15	Not Alarak Dinleme	4	%10
16	Stratejik Dinleme	4	%10
17	Terapötik Dinleme	4	%10
18	Yüzeysel Dinleme	4	%10
19	Dikkatli Dinleme	3	%8
20	Doğru Dinleme	3	%8
21	Edilgin Dinleme	3	%8
22	Etkili Dinleme	3	%8
23	Gönüllü veya Gönülsüz Dinleme	3	%8
24	Katılımsız Dinleme	3	%8
25	Sempati veya Antipati ile Dinleme	3	%8
26	Amaçlı Dinleme	2	%5
27	Ayrıştırıcı Dinleme	2	%5
28	Bilgi Edinmek İçin Dinleme	2	%5
29	Bilgi Edinmeye Dayalı Dinleme	2	%5
30	Bilgi İçin Dinleme	2	%5
31	Diyalog ve Sunuya Bağlı Dinleme	2	%5
32	Duygusal Dinleme	2	%5
33	İletişimsel Dinleme	2	%5
34	İlişkisel Dinleme	2	%5
35	Katılımcı Dinleme	2	%5
36	Kritik (Eleştirel) Dinleme	2	%5
37	Motivasyona Dayalı Dinleme	2	%5
38	Seçmeli Dinleme	2	%5

39	Sorgulayıcı Dinleme	2	%5
40	Transfer Edici Dinleme	2	%5
41	Anlamadan Dinleme	1	%2
42	Anlamlandırıcı Dinleme	1	%2
43	Antipatik Dinleme	1	%2
44	Ayrırcı Dinleme	1	%2
45	Basit Dinleme	1	%2
46	Bilgi ya da Esin Edinmek İçin Dinleme	1	%2
47	Bilgilendirici (Öğretici) Dinleme	1	%2
48	Bilgileri Düzenleme İçin Dinleme	1	%2
49	Bir Temsili, Söz Korosunu Dinleme	1	%2
50	Çözümleyici Dinleme	1	%2
51	Derinlemesine Dinleme	1	%2
52	Dikkatle Dinleme	1	%2
53	Disiplin veya Değişikliğe Dayalı Dinleme	1	%2
54	Duyguya Saplanarak Dinleme	1	%2
55	Eğlenmek veya Yorgunluklarımızı Gidermek İçin Dinleme	1	%2
56	Eleştirici Dinleme	1	%2
57	Eleştirici veya Eleştirici Olmayan Dinleme	1	%2
58	Eleştirmeye Dayalı Dinleme	1	%2
59	Etkin/Aktif Dinleme	1	%2
60	Fikirleri Düzenleme İçin Dinleme	1	%2
61	Grup Halinde Dinleme	1	%2
62	Gönüllü Dinleme	1	%2
63	Gönülsüz Dinleme	1	%2
64	Haz Almak İçin Dinleme	1	%2
65	Haz Almaya (Estetik) Dayalı Dinleme	1	%2
66	Hoş vakit Geçirmek İçin Dinleme	1	%2
67	İçerik Odaklı Dinleme	1	%2
68	İnsan Odaklı Dinleme	1	%2
69	Kalıplaşmış Dinleme	1	%2
70	Kapsamlı Dinleme	1	%5
71	Karşılıklı Konuşmaları İzleyebilme Dinleme	1	%2
72	Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme (Empati Kurma)	1	%2
73	Konuşulanları Dinleme	1	%2
74	Metni takip ederek Dinleme	1	%2
75	Olay Odaklı Dinleme	1	%2
76	Olumlu Dinleme	1	%2
77	Olumsuz Dinleme	1	%2
78	Rahatlama için Dinleme	1	%2

79	Rastgele veya Maksatlı Dinleme	1	%2
80	Savunucu Dinleme	1	%2
81	Seçici/Seçerek Dinleme	1	%2
82	Sesli Okuma Sırasında Dinleme	1	%2
83	Söylenenleri Eleştirel Ölçüde Değerlendirmek için Dinleme	1	%2
84	Takdirkâr Dinleme	1	%2
85	Takip Edici Dinleme	1	%2
86	Tarafsız Dinleme	1	%2
87	Tuzak Kurucu Dinleme	1	%2
88	Yalın (Basit) Dinleme	1	%2
89	Yargısız ve Eleştirel Dinleme	1	%2
90	Yarı Dinleme	1	%2
91	Yetersiz Dinleme	1	%2
92	Yorumlayıcı Dinleme	1	%2
93	Zaman Odaklı Dinleme	1	%2

Tablo 1'e göre incelenen 39 kaynaktan 21'inde eleştirel dinlemeye, 9'unda empatik dinlemeye, 8'inde pasif dinleme, seçerek dinleme, yaratıcı dinleme ve estetik dinlemeye 7'sinde ayırt edici dinleme ve katılımlı dinlemeye yer verilirken 6'sında ise aktif dinlemeye yer verilmiştir. Kaynaklarda en çok (%54) eleştirel dinleme yer almaktadır. 93 dinleme türünden 53 tanesi (%57) yalnızca bir kaynakta kullanılmış, 40 tanesi (%43) ise en az iki farklı kaynaktan aynı adlandırma ile ele alınmıştır.

2.2. Dinleme türlerinin adlandırılması ile ilgili bulgular

Çalışmada incelenen 93 dinleme türünden 81 tanesinin içerik olarak aynı olmasına rağmen farklı isimlerle adlandırıldığı saptanmıştır.

Tablo 2. Dinleme türlerinin ortak adlandırmaları

	Ortak Adlandırma	Türün Farklı Adlandırmaları
1	Aktif dinleme	Anlamlandırıcı dinleme, etkin dinleme, etkin/aktif dinleme
2	Amaçlı dinleme	Doğru dinleme
3	Ayırt edici dinleme	Ayrırcı dinleme, ayırtıcı dinleme, içerik odaklı dinleme
4	Basit dinleme	Yalın (basit) dinleme
5	Bilgi edinmek için dinleme	Bilgi edinmeye dayalı dinleme, bilgi için dinleme, bilgi ya da esin edinmek için dinleme, bilgilendirici (öğretici) dinleme
6	Bilgileri ve fikirleri düzenleme için dinleme	Bilgileri düzenleme için dinleme, fikirleri düzenleme için dinleme
7	Dikkatli dinleme	Dikkatle dinleme, disiplin veya değişikliğe dayalı dinleme, motivasyona dayalı dinleme, olumlu dinleme
8	Duygusal dinleme	Antipatik dinleme, sempati veya antipati ile dinleme, kalıplaşmış dinleme, duyguya saplanarak dinleme
9	Pasif dinleme	Etkileşimsiz dinleme, edilgin dinleme, konuşulanları dinleme, karşılıklı konuşmaları izleyebilme

10	Eleştirel dinleme	Eleştirici veya eleştirici olmayan dinleme, eleştirmeye dayalı dinleme, eleştirici dinleme, söylenenleri eleştirel ölçüde değerlendirmek için dinleme, kritik (eleştirel) dinleme, yargısız ve eleştirel dinleme, sorgulayıcı dinleme, çözümleyici dinleme, stratejik dinleme
11	Empatik dinleme	Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme (empati kurma), terapatik dinleme, insan odaklı dinleme
12	Estetik dinleme	Eğlenmek veya yorgunluklarımızı gidermek için dinleme, haz almak için dinleme, haz almaya (estetik) dayalı dinleme, rahatlama için dinleme, hoş vakit geçirmek için dinleme
13	Etkili dinleme	Kapsamlı dinleme, derinlemesine dinleme
14	Gönüllü veya gönülsüz dinleme	Gönüllü dinleme, gönülsüz dinleme, rastgele veya maksatlı dinleme
15	Katılımlı dinleme	Katılımcı dinleme, etkileşimli dinleme
16	İletişimsel dinleme	İlişkisel dinleme
17	Seçerek dinleme	Seçici dinleme, seçici/seçerek dinleme, seçmeli dinleme
18	Sesli okuma sırasında dinleme	Metni takip ederek dinleme, takip edici dinleme
19	Yetersiz dinleme	Tarafsız dinleme, anlamadan dinleme
20	Katılımsız dinleme	Yorumlayıcı dinleme
21	Yüzeysel dinleme	Yarı dinleme, görünüşte dinleme

Tablo 2’de farklı adlandırmalar olsa da içeriği/açıklaması aynı olan dinleme türleri incelendiğinde 21 farklı dinleme türünün 81 farklı biçimde ele alındığı görülmektedir. Dinleme türlerinden en çok (9 farklı şekilde) eleştirel dinlemenin farklı adlarda ele alındığı görülmüştür. Eleştirel dinlemeyi 6 farklı adla ele alınan estetik dinleme takip etmektedir. Geri kalan 12 dinleme türünün 8’i (bir temsili, söz korosunu dinleme, grup hâlinde dinleme, olay odaklı dinleme, olumsuz dinleme, savunucu dinleme, takdirkâr dinleme, tuzak kurucu dinleme, zaman odaklı dinleme) bireysel tür olması nedeniyle 4’ü (yaratıcı dinleme, not olarak dinleme, diyalog ve sunuya bağlı dinleme, transfer edici dinleme) ise en az 2 kaynakta geçmesi nedeniyle bu gruplandırmaya dahil edilmemiştir.

2.3. Benzer adlandırılmaldan arındırılmış dinleme türleri ile ilgili bulgular

Tablo 2’de yer verilen benzer isimlerden arındırılmış dinleme türlerinin akademik kaynaklardaki kullanım sıklığı (f) ve kaynaklarda yer alma oranları (%) Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Benzer isimlerden arındırılmış dinleme türleri ve kullanım sıklıkları

	<i>Dinleme Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	<i>Eleştirel dinleme</i>	34	%87
2	<i>Seçerek dinleme</i>	17	%43
3	<i>Pasif dinleme</i>	15	%38
4	<i>Aktif dinleme</i>	14	%36
5	<i>Empatik dinleme</i>	13	%33
6	<i>Estetik dinleme</i>	12	%31
7	<i>Katılımlı dinleme</i>	11	%28
8	<i>Ayrırt edici dinleme</i>	10	%26
9	<i>Duygusal dinleme</i>	9	%23

10	<i>Yüzeysel dinleme</i>	9	%23
11	<i>Dikkatli dinleme</i>	8	%20
12	<i>Bilgi edinmek için dinleme</i>	7	%18
13	<i>Yaratıcı dinleme</i>	5	%13
14	<i>Amaçlı dinleme</i>	5	%13
15	<i>Etkili dinleme</i>	5	%13
16	<i>Gönüllü veya gönülsüz dinleme</i>	4	%10
17	<i>İletişimsel dinleme</i>	4	%10
18	<i>Basit dinleme</i>	3	%8
19	<i>Not alarak dinleme</i>	3	%8
20	<i>Katılımsız dinleme</i>	3	%8
21	<i>Yetersiz dinleme</i>	3	%8
22	<i>Bilgileri ve fikirleri düzenleme için dinleme</i>	2	%5
23	<i>Diyalog ve sunuya bağlı dinleme</i>	2	%5
24	<i>Transfer edici dinleme</i>	2	%5
25	<i>Metni takip ederek dinleme</i>	2	%5
26	<i>Bir temsili, söz korosunu dinleme</i>	1	%3
27	<i>Grup halinde dinleme</i>	1	%3
28	<i>Olay odaklı dinleme</i>	1	%3
29	<i>Olumsuz dinleme</i>	1	%3
30	<i>Savunucu dinleme</i>	1	%3
31	<i>Takdirkâr dinleme</i>	1	%3
32	<i>Tuzak kurucu dinleme</i>	1	%3
33	<i>Zaman odaklı dinleme</i>	1	%3

Tablo 3'te ortak içeriklere sahip olup farklı adlarla adlandırılan dinleme türleri bir araya getirilmiş ve ortaya 33 dinleme türü çıkarılmıştır. Verilen dinleme türlerinden 8'ine yalnızca bir kaynakta rastlanırken geri kalan 25'ine ise en az iki farklı kaynakta rastlanmaktadır. Türlerin %21'i sadece bir kaynakta kullanılması nedeniyle sınıflamada yer almamaktadır.

3. Tartışma ve sonuç

Çalışma kapsamında akademik kaynaklar incelendiğinde ilk olarak dinleme türlerinin farklı başlıklarla ele alındığı görülmektedir. Kaynaklarda dinleme şekilleri (Aras, 2004; Doğan, 2012; Aksu, 2013), dinleme türleri (Özdemir, 1972; Kline, 1996; Er, 2011; Öztürk, 2017), dinleme stilleri (Maden ve Durukan, 2011); dinleme amaçları (Taşer, 2015); dinleme yöntem ve teknikleri (Aktaş ve Gündüz, 2003; MEB, 2006) ve dinleme stratejileri (MEB, 2017; 2018; 2019) biçiminde adlandırmalar vardır. Ayrıca kaynaklarda yalnızca başlık olarak verilen ve herhangi bir gruplamaya dâhil edilmemiş (Aras, 2004; Gündüz ve Şimşek, 2014) biçimlendirmelere de rastlamak mümkündür. Bu bağlamda incelenen 39 kaynakta 93 farklı dinleme türüne rastlanmıştır. Sınıflamalarda en fazla 17 farklı tür Aksu'nun (2013) çalışmasında bulunmaktadır. En az sınıflama ise ikili olarak Aras (2004), Yoncalık ve Çimen (2006), Aytan (2011) ve Kaya'nın (2015) çalışmalarında tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen kaynaklarda benzer tanımlara sahip olan dinleme türlerinin farklı adlandırmalarla ele alındığı görülmektedir. Örneğin; aktif dinleme, konuşanı tüm dikkatini vererek ve konuşanla göz teması kurarak dinleme, konuşmada söyleneni ve söylenmeyi yakalama amacıyla dinleme (Peterson ve Karschnik, 2011: 20) olarak tanımlanırken anlamlandırıcı dinleme de konuşmacının her söylediğinin ve beden dilinin anlamlandırmaya çalışılarak dinleme (Aksu, 2013: 21) olarak benzer biçimde tanımlanmıştır. Yine amaçlı dinleme, belli amaçlar doğrultusunda önemli noktalar üzerinde yoğunlaşarak dinleme (Akyol, 2014: 7) ve bilgiyi kaynağından almak, bilgi sahibi ile yüz yüze görüşmek için yapılan dinleme (Ungan, 2014: 143) olarak tanımlanırken doğru dinleme ise dinlenen konuyu açık ve net bir biçimde anlamak için dinleme (Göğüş, 1978: 229) şeklinde tanımlanmaktadır.

Çalışma sırasında incelenen 39 kaynaktan 21'inde yer alması nedeniyle en çok (%54) kullanılan türün eleştirel dinleme olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel dinleme, karşımızdakinin konuşmasını, ereği, konuşmanın havası fikirleri ortaya koyuş şekli ve davranışları yönünden değerlendirerek dinlemedir (Özdemir, 1972: 157). Kullanım sıklığı bakımından kaynakların %23'ünde yer alması nedeniyle ikinci sıradaki empatik dinleme, kendini konuşmacının yerine koyup konuşmacının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak yapılan dinlemedir. Empatik dinleme söylenenlere dikkat etmeyi, bunları anlamak için çaba göstermeyi, konuya uygun sorular sormayı ve söylenenleri kesmemeyi içerir. %20 oranla üçüncü sırada yer alan pasif dinleme ise Peterson ve Karschnik (2011: 20-21) tarafından konuşmacının konuşmasını yaparken sessiz ve suskun kaldığı, kendisine iletilen mesajları duymazdan gelerek kendi iç dünyasına yöneldiği bir dinleme türü olarak tanımlanmıştır. Kaynaklarda bulunan 93 dinleme türünden 53 tanesine sadece bir kaynaktan rastlanmış, geri kalan 40'ının ise en az iki farklı kaynaktan yer aldığı görülmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere dinleme türlerinden %57'si yalnızca tek kaynaktan kullanılması nedeniyle bireysel sınıflandırmaya tabi iken, geri kalan %43'ü ise en az iki kaynaktan kullanılması nedeniyle ortak sınıflama içinde yer almaktadır. Çalışma kapsamında dinleme türlerinin adlandırmaları incelendiğinde 21 dinleme türününün 81 farklı biçimde ele alındığı görülmüştür.

Kaynaklardaki dinleme türleri sınıflamasında en çok yer alan ve en fazla farklı adlandırmaya sahip olan dinleme türü *eleştirel dinlemedir*. Bu durumun nedeninin eleştirel dinlemenin günlük hayatta etkin olarak kullanılabilir bir tür olması ve öğrencinin hem programla hem de akademik kaynaklarla bu beceriye eriştirilmek istenmesi olduğu düşünülmektedir. Kaynaklarda eleştirel dinleme “eleştirici veya eleştirici olmayan dinleme, eleştirmeye dayalı dinleme, eleştirici dinleme, söylenenleri eleştirel ölçüde değerlendirmek için dinleme, kritik dinleme, yargısız ve eleştirel dinleme, sorgulayıcı dinleme, çözümleyici dinleme, stratejik dinleme” gibi isimlerle de anılmaktadır. Ortak adlandırmalara girmeyen 12 dinleme türünden 8'inin yalnızca kullanıldığı çalışmaya özgü tür olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda akademik kaynaklarda 93 farklı dinleme türü tespit edilmiştir. Hazırlanan tablolarla benzer isimlerden arındırılan dinleme türleri ilk olarak 33'e düşürülmüştür. Bu türlerden 8 tanesi sadece tek bir kaynaktan bulunmaktadır. Geri kalan 25 türe ise en az iki farklı kaynaktan rastlanmış, bu nedenle de ortak gruplamaya dahil edilmiştir. Bu durum türlerde araştırmacıya özgü adlandırmalar yapıldığını göstermektedir. Bunun sebebinin dinleme çalışmalarına çok geç başlanması ve dinleme türlerinin yabancı kaynaklardan birebir çeviri yöntemiyle alınması olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan çeviriler sırasında tür, şekil, stil, yöntem ifadelerine de dikkat edilmediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında benzer isimlerden arındırılmış dinleme türleri ve kullanım sıklıklarına yönelik yeni bir dinleme türleri sınıflaması hazırlanmıştır:

1	<i>Eleştirel dinleme</i>
2	<i>Seçerek dinleme</i>
3	<i>Pasif dinleme</i>
4	<i>Aktif dinleme</i>
5	<i>Empatik dinleme</i>
6	<i>Estetik dinleme</i>
7	<i>Katılımlı dinleme</i>
8	<i>Ayırt edici dinleme</i>
9	<i>Duygusal dinleme</i>
10	<i>Yüzeysel dinleme</i>
11	<i>Dikkatli dinleme</i>
12	<i>Bilgi edinmek için dinleme</i>
13	<i>Yaratıcı dinleme</i>
14	<i>Amaçlı dinleme</i>
15	<i>Etkili dinleme</i>
16	<i>Gönüllü veya gönülsüz dinleme</i>
17	<i>İletişimsel dinleme</i>
18	<i>Basit dinleme</i>
19	<i>Not alarak dinleme</i>
20	<i>Katılımsız dinleme</i>
21	<i>Yetersiz dinleme</i>
22	<i>Bilgileri ve fikirleri düzenleme için dinleme</i>
23	<i>Diyalog ve sunuya bağlı dinleme</i>
24	<i>Transfer edici dinleme</i>
25	<i>Metni takip ederek dinleme</i>
26	<i>Bir temsili, söz korosunu dinleme</i>
27	<i>Grup halinde dinleme</i>
28	<i>Olay odaklı dinleme</i>
29	<i>Olumsuz dinleme</i>
30	<i>Savunucu dinleme</i>
31	<i>Takdirkâr dinleme</i>
32	<i>Tuzak Kurucu dinleme</i>
33	<i>Zaman odaklı dinleme</i>

Öneriler

1. Dinleme/izleme becerisini ele alan çalışmalarda tür, adlandırma ve sınıflama bakımından görüş birliği sağlanmalıdır.

2. Dinleme/izleme türleri ortak özellikleri ele alınarak ana başlıklar altında işlenmelidir.

3. Dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim programlarında yeterli açıklama yer almadığı için uygulamalı kaynaklar hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. (4. Baskı) Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Benzer, A. (2019). Dinleme ve sınıf içi uygulama örnekleri. (Fulya Topçuoğlu Ünal Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 165-202). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Benzer, A. (2020). *Üst düzey düşünme becerileri ve dinleme stratejilerine dayalı etkinliklerle dinleme eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (3. Baskı) Ankara: Siyasal.
- Canbulat, M. Çelenk, S. ve Kutluca Canbulat, A. (2004). Almanya ve Türkiye ilköğretim okullarının anadil öğretiminde konuşma ve dinleme becerilerine yaklaşımları. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Cüceloğlu, D. (2009). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2020). Dinleme stratejilerinin uygulanabilirliğine dair Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1697-1719.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal Of Listening*, 22 (1), 1-12.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Kardaş, M. N. Harre, T. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/ izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (13), 264-291.
- Kaya, E. (2015). *Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Kline, J. A. (1996). *Listening effectively*. Alabama: Air University Press

- Lune, H ve Berg, B. L.(2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Hasan Aydın Çev. Ed.) Konya: Eğitim.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmenleri adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Onan, B. (2019). Dil eğitiminin temel kavramları. (4. Baskı) Ankara: Nobel Akademi.
- Özbay, M. (2005). Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları
- Özbay, M. (2010). Anlama teknikleri 2 dinleme eğitimi (2. Baskı) Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1972). İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Öztürk, H. (2017). Okul müdürlerinin etkin dinleme becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (*Sivas ili örneği*). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Peterson, R. Jr. ve Karschnik, K. J. (2011). *Coaching communication*. Austin: İspeak.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme*. (Sabri Yarmalı Çev.). İstanbul: Hayat.
- Sever: (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (5. Baskı). Ankara: Anı.
- şahin, C. (2013). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların dinlediğini anlamaya ve hatırlamaya etkisi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 66-84.
- Taşer, S.(2015). *Konuşma eğitimi*. (3. Baskı). İstanbul: Pegasus.
- Umagan, S. (2007). Dinleme. (Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (s. 149-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. (Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (s. 135-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Weaver- Hightower, M. B. (2021). Nitel araştırma nasıl yazılır (Selahattin Turan Çev. Ed.), Elazığ: Asos Yayınları.
- Wolf, R. A. (1973). A Curriculum Guide for the Teaching of Listening and Speaking Skills to the Primary Grades in the Public SchOols of Madison, Connecticut. (Yüksek Lisans Tezi), Southern Connecticut State College Library, New Haven.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yoncalık, O. Çimen, Z. (2006). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilerarası iletişimde dinleme becerisi düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 135-14.

18. *Biz Büyüksızlar*'dan *Bayan Yanı*'na: 1980'lerden günümüze Türkiye'de Feminist karikatür

Gamzehan BİNİCİ¹

APA: Binici, G. (2022). *Biz Büyüksızlar*'dan *Bayan Yanı*'na: 1980'lerden günümüze Türkiye'de Feminist karikatür. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 268-288. DOI: 10.29000/rumelide.1132561.

Öz

Mizah antik dönemden günümüze hikaye, fıkra, komedi, karikatür gibi sözlü, yazılı, performansa dayalı ve görsel-işitsel formlarla ortaya çıkan toplumsal-kültürel bir üründür. Bu özellikleri ile toplumsal muhalefetin de dili olma, güçlüye karşı zayıfın sesi olma işlevi üstlenir. Mizah ürünleri tarih boyunca egemen iktidarların söylem ve pratikleri karşısında tabi sınıflar açısından bir direniş ve güçlenme biçimi olagelmıştır. Toplumsal muhalefet bağlamında egemen söylemlere karşı alternatif söylemler kurmayı olanaklı kılmıştır. Türk toplumunun muhalefet geleneği içerisinde Nasreddin hoca fıkraları, Karagöz oyunları kadar yakın tarihteki *Marko Paşa*, *Gırgır*, *Leman* gibi mizah dergileri ve karikatür önemli bir rol oynar. Türkiye'de 1980 sonrası dönemde feminist hareketin de söyleminde bir ifade biçimi olarak ironi ve mizahın benimsendiği görülmektedir. Kampanyalar, protesto eylemleri ve en çok da hareketin dinamizmini sağlayan yayıncılık faaliyetlerinde hem popüler hem politik bir ifade biçimi olarak mizah unsurları ve karikatür önemli eleştirel bakış açılarını yansıtır. Bu çalışma Türkiye'de 1980'den günümüze karikatürist kadınlar tarafından ortaya konan feminist karikatürün izini sürmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede tarihsel-toplumsal gelişmeler ekseninde feminist karikatür çizerler, yayınlar ve eleştirel bakış açıları açısından betimlenmektedir. Çalışma sonucunda karikatürist kadınlar tarafından ortaya konan feminist eleştirel mizahın ataerkil toplumsal yapı ve bunun kadınlar üzerinde yarattığı baskıyı pek çok farklı açıdan ele aldığı; karikatürde kadın imgesinin dönüşümüne katkıda bulunduğu ve mizah aracılığıyla 1980'li yıllardan günümüze kapsayıcı ve çeşitlilik içeren bir söylem geliştirdiği görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Feminist karikatür, Türkiye'de Feminist mizah, Türkiye'de Feminist karikatür, Türk Karikatürist kadınlar

From *Biz Büyüksızlar* to *Bayan Yanı*: feminist caricature in Turkey from the 1980's to the present

Abstract

Humor is a social-cultural product that has emerged with oral, written, performance-based and audio-visual forms such as stories, anecdotes, comedy and cartoons from ancient times to the present. With these features, it undertakes the function of being the language of the social opposition and the voice of the weak against the strong. Humor products have been a form of resistance and empowerment for subject classes against the discourses and practices of sovereign powers throughout history. It has made it possible to establish alternative discourses against the dominant discourses in the context of social opposition. In the opposition tradition of Turkish society, humor magazines such as *Marko Paşa*, *Gırgır*, *Leman* and caricature play an important role as much as

¹ Dr. Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi, Şebinkarahisar TBMYO (Giresun, Türkiye), gamzehan.binici@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1699-1446 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132561]

Nasreddin Hodja jokes and Karagöz plays. In the post-1980 period in Turkey, it is seen that the feminist movement adopted irony and humor as a form of expression in its discourse. Humor elements and caricature reflect important critical perspectives as both a popular and political form of expression in campaigns, protest actions, and most importantly in publishing activities that provide the dynamism of the movement. This study aims to trace the caricature with a feminist perspective, which has been put forward by caricaturist women in Turkey since 1980. In this framework, feminist caricaturist are described in terms of publications and critical perspectives on the axis of historical-social developments. As a result of the study, the humor with a feminist critical perspective put forward by the caricaturist women deals with the patriarchal social formation and the pressure it creates on women from many different perspectives; It is seen that it contributed to the transformation of the female image in caricatures and developed an inclusive and diverse discourse from the 1980s to the present through humor.

Keywords: Feminist caricature, Feminist humor in Turkey, Feminist caricature in Turkey, Turkish Caricaturist women

Giriş

Mizah toplumsal bir muhalefet aracı olarak antik dönemden günümüze madun kesimlerin direniş pratikleri içerisinde yer almaktadır. Sözlü kültürden yazılı kültüre fıkra, mizahi hikâye, şiir, halk tiyatrosu, karikatür ve *stand up* gibi çeşitli biçimlere bürünen mizah, egemen söylem ve pratikler karşısında alternatif söylem ve pratikler yaratmayı olanaklı kılan bir ifade biçimidir. Sözlü, yazılı, görsel-işitsel ya da performatif biçimlerde mizah aracılığıyla bir yandan eğlenceli ve rahatlatıcı; bir yandan sorgulayan, yıkıcı ve güçlü kolektif karşı söylemler kurmak mümkün olmuştur (Bakhtin, 2005; Morreal, 1997; Sanders, 2001; Hart, 2007).

Mizah, feminist politikanın egemen söylemleri kırmak, zayıflatmak ve eleştirel karşı söylemler yaratmak amacıyla süfretlerden günümüze benimsediğı bir yöntemdir (Billingsley, 2013; Crawford, 2003; Kotthoff, 2006; Lauzen, 2014; Walker, 1988). Türkiye'de ikinci dalga olarak ifade edilen 1980 sonrası feminist hareketin özellikle yayıncılık faaliyetleri ile yükselişe geçtiğı ve yayınlarda ironi ve mizahın eleştirel bir üslup olarak benimsendiğı görülmektedir (Binici, 2021). Günümüzde yürüyüşlerde, protesto eylemlerinde ve sosyal medya kampanyalarında da mizahın eleştirel feminist bakış açılarını yansıttığı örnekler söz konusudur.

Sanat ve edebiyat gibi pek çok kültürel alanda olduğu gibi toplumsal anlamda hem bir eğlence hem bir muhalefet biçimi olan mizah alanı genellikle dergiler, çizerler, yazarlar, editörler, araştırmacılar bağlamında erkeklerin kurucu öge olduğu, erkek egemen bir alan görünümündedir. Oysa Türkiye'de Osmanlı dönemine rastlayan, 1914'ten beri kadınlar da bu alanda varlık göstermiştir. 1914'te Fatma Zehra Hanım, 1940'lardan itibaren Selma Emiroğlu, 1980'lerden sonra Özden Öğrük, Ramize Erer gibi çizerler karikatür alanına kendi seslerini duyurmuş, izlerini bırakmışlardır (Karakışla, 2006; Çeviker, 2013; Seven, 2014). 1980'lerden itibaren ise karikatürde kadın bakış açısının yansıtıldığı, ataerkil toplumsal yapı içerisinde kadınların yaşam koşullarına dair eleştirilerin yer aldığı, politik mizahın bir biçimi olarak feminist karikatürden bahsetmek mümkündür. Türkiye'de tarihsel süreçte karikatür alanı içerisinde çizer kadınlar ile bir feminist karikatür hattının geliştiğı görülmektedir. Ancak karikatür ve mizah dergiciliğı alanına dair literatürde çizer kadınların varlık ve görünürlüklerine ve işlerindeki eleştirel feminist bakış açılarına dair araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu anlamda çalışmanın karikatür sanatı, karikatürist kadınlar ve feminist mizah literatürlerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu çalışma 1980'lerden günümüze karikatürist kadınların çalışmalarına odaklanmakta, tarihsel ve toplumsal değişimler ışığında feminist karikatürün izini sürmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede feminist kuramlardan beslenen bir bakış açısıyla, 1980'lerden günümüze eleştirel feminist yaklaşımlı çizimler tarihsel olarak yer aldıkları yayımlar, çizimler, eleştirel yaklaşım ve tarihsel-toplumsal bağlamda geçmişten günümüze değişimler açısından genel hatlarıyla betimlenmektedir. Çalışmada feminist karikatüre dair genel bir hat belirleyebilmek amacıyla literatür taramasının yanı sıra mizah dergileri ve karikatür albümlerinden yararlanılmıştır². Bu çalışmada karikatür, bir politik mizah ögesi olarak ele alınmaktadır. Bu amaçla öncelikle mizah ve politika ilişkisi ile feminist mizah açıklanmış; Türkiye'de karikatür alanında kadınlar konusuna değinilmiş ve ardından 1980'li, 1990'lı ve 2000'li yılların tarihsel-toplumsal-kültürel dinamikleri çerçevesinde feminist karikatürü örnekleyen çizimler, içerikler ve yayımlara yer verilmiş ve yer yer çizimlerden örneklerle konu somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

Mizah ve politika

Genellikle gülme, gülmece, gülünç, güldürü, komedi gibi kavramlarla ifade edilen mizah, Türk Dil Kurumunca -gülmece kavramının karşılığı olarak- "eğlendirme, gülme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah, *humor*; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi"³ biçiminde tanımlanır. Mizah bireysel olduğu kadar toplumsal bir dışavurum aracıdır ve içinde geliştiği tarihsel, toplumsal ve kültürel unsurların yansımaları daima taşır. Bu anlamda tarihsel olarak belli düşünce, algı, yaşam deneyimlerini; toplumsal eğilimleri, normları mizah ürünleri üzerinden okumak mümkündür. Lockyer & Pickering (2008) mizahın toplumsal anlamada önemli bir analiz birimi olduğunu vurgular: "Mizahın sosyolojik analizi mevcut sosyal ilişkilerin nasıl doğrulandığı ve normatif sosyal sınırların nasıl korunduğu hakkında bize çok şey söyleyebilir" (s.810; 817-818).

Mizahın temelinde gülme vardır elbette, ancak Morreal (1997) gülme ve mizah arasındaki bir ayrımı işaret eder: "Gülme kişinin kontrol edebileceği bir iletişim aracı olarak bedensel bir rahatlama iken mizah, kişide oluşan bir takım anlama ve kavrama değişiklikleridir" (s. 5). Bu noktada mizahın sadece gülmeyi değil, düşünmeyi, sorgulamayı, eleştirmeyi de içeren yönü yani eleştirel niteliği vurgulanır. Mizahın yapısındaki bu eleştirelilik onu toplumsal muhalefet bağlamında etkili bir araç haline getirir. Mizah toplumsal bağlamda yerleşik düzeni, politik ve kültürel unsurları, olayları, durumları, kişilikleri eleştirmenin alternatif, eğlenceli ve kısmen güvenli bir yoludur. Bakhtin (2014)'e göre "gülme, bir konuyu samimi bir temas nesnesine dönüştürüp, böylece bu nesnenin tamamen serbestçe incelenmesine zemin hazırlayarak bilinmeyen bir dünyanın karşısında duyulan korku ve saygının kökünü kazır" (s.178). Böylece sorgulanamaz olanı, mitleri, normları, yasak ve kuralları sorgulanabilir, eleştirilebilir hale getirir.

Bu özellikleriyle mizah, antik çağda karnavallarda, şenliklerde, komedi oyunlarında modern dönemde edebiyatta, sanatta ve popüler kültürde, duvar yazılarında, sloganlarda toplumsal muhalefetin ince ince işlendiği yaratıcı, eğlenceli, güçlü ve yıkıcı bir strateji olagelmiştir (Bakhtin, 2005; Sanders, 2001; Hart, 2007). Mizahın otoriteye, toplumsal iktidar yapılarına, söylem ve eylem bağlamında iktidar kurumlarına, kişiliklere ve olaylara yönelik eleştiri içeren biçimi politik mizah olarak adlandırılabilir. Bu

² *Gırgır* Dergisinin 1977-1987 yılları arasında yayımlanan 12 sayısı; *Fırt* Dergisinin 1977-1987 yılları arasında yayımlanan 28 sayısı; *Hıbr* dergisinin 1989-1994 yılları arasında yayımlanan 30 sayısı; *Pazartesi* dergisinin ilk 83 sayısı; Meral Onat'ın *Gırgır*, *Hıbr* ve çeşitli mecralarda yayımlanan çizimlerinin toplandığı *Kadınlar Hamamı* (1996); Özden Öğrük'ün *Çılgın Bediş* (1987); Ramize Erer'in *Gırgır* ve *Hıbr* dergilerinde yayımlanan çizimlerinden oluşan *Bir Büyüksız* (1990) ve *Eşi Nadide* (1995) adlı karikatür albümleri ve yazarın *Popüler Kültür Ürünlerinde Feminist Mizahi Söylem* (2021) (Giresun Üniversitesi Sosyal Bil. Ens. İletişim Bilimleri ABD - Danışman: Prof. Dr. A. Hülya Uğur) başlıklı tez çalışması.

³ sozluk.gov.tr, Erişim tarihi: 10.03.2022.

bağlamda feminist politikanın etkili söylemler yaratmak üzere benimsediği stratejilerden biridir. Crawford (2003)'un vurguladığı üzere toplumsal cinsiyet ve mizah arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Yazara göre mizah kültürel bir ürün olarak hem bir toplumsal cinsiyet inşa aracı hem de cinsiyetin bu toplumsal kurgusuna dair bir itiraz, direniş içerebilme potansiyeline sahiptir ve bu yönüyle kadın hareketleri için önemli bir araçtır (s. 1413-1422). Pek çok yazar gülmeyi kadınlar açısından güçlendiren ve değişimi teşvik eden karşıt bir eylem olarak değerlendirir. Luce Irigaray gülmenin özgürleştirici yönünü ve eril tahakkümü dönüştürebilme potansiyelini; Héléne Cixous dişil dil bağlamında gülmenin eril söylemler karşısında yıkıcı bir güç sağladığını vurgular (akt. Billingsley, 2013, s. 9-10). Mizahın -kadın deneyimlerinin özgüllüğünden kaynaklanan biçimde- kadın bakış açısını taşıyan ve toplumsal yaşamın ataerkil örgütlenmesi ve bu yapının sonucu olan düşünce, söz ve eylemler karşısındaki eleştirel biçimi feminist mizah olarak tanımlanabilir. Kaufman (1980) feminist mizahta egemen toplumsal normlara itirazı vurgular: Bir kadın tarafından yapılan mizah kişi ya da sistemleri eleştirirken egemen toplumsal-kültürel normları kabul eden bir bakış açısı sunabilir ancak feminist mizah bu egemen ve baskıcı normlara itiraz eden yapıdadır (akt. Walker, 1988, s. 143). Feminist mizahı karakterize eden toplumsal yaşamın ataerkil örgütlenişi; bu yönde gelişen iktidar ilişkilerinin ve bunun sonucu olan ayrımcılık ve ezilme koşullarının görünür kılınması ve buna yönelik bir itirazı içermesidir. Bu anlamda mizahi içeriğin üreticisinin yalnızca kadın olması değil, içeriğin toplumsal yapıdaki ataerkil iktidar ilişkilerini deşifre eden, eleştiren bir yapıda tasarlanması önemlidir.

Mizah kültürel bir tür olarak egemen iktidar ilişkilerini, toplumsal cinsiyet normlarını ve ayrımcı, cinsiyetçi kalıpları yeniden üretme ve pekiştirme işlevi görmektedir. Kadınların bu alandaki varlıkları ise toplumsal cinsiyet ile mizah arasındaki bu ilişkiyi kadınlar lehine dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Siyasetten edebiyata, sanattan popüler kültüre gündelik hayatın her alanında var olan ataerkil tahakküm mizah alanında da kadınların varlık ve görünürlük koşullarını etkilemektedir. Antik dönemden Aydınlanma dönemine Platon, Aristo, Hipokrat, Rousseau gibi düşünürler eril merkezli bakış açısıyla erkekleri akıl, kadınları doğa ile özdeşleştirmiş; kadınları zekâdan, bilgi ve sanatsal yetenekten yoksun; eksik, aşağı ve ikincil konumda varlıklar olarak görmüştür (Halis, 2016). Modern dönemde de kamusal ve özel alanın bölünmesi ve erkeklerin rasyonellik, yaratıcılık gibi özelliklerle tanımlanarak kamusal alan ile; kadınların duygusalılık, akıl dışılık ve pasiflik gibi özelliklerle tanımlanarak özel alan ile ilişkilendirilmesi sonucunda mizahın da kadınlar için uygun görülmediği gibi kültürel önyargıların gelişmesine sebep olur (Çabuklu, 2008). Tarihsel olarak akıl-doğa ikiliğine (Bumin, 2010) hapsedilmiş biçimde mizah akıllı temsil eden alanda erkeklerin tanımladığı, biçimlendirdiği ve öznesi olduğu bir üretim alanı gibi kabul edilmektedir. Hatta 1990'lara kadar cinsiyetle mizah arasındaki ilişkiye dair araştırmalarda "erkeklerin mizaha daha yatkın olduğu" yönünde, kadınların kamusal alandan dışlanmış olmasını ve her alanda varlığını sürdüren eril tahakkümü görmezden gelen sonuçlar bildirilmiştir (Halis, 2016, s. 383). Cinsiyetin toplumsal kurgusu mizahın öznesini erkek olarak tanımlarken, kadınları nesneleştirir. Toplumsal tarihin sanat, edebiyat, bilim gibi pek çok alanında olduğu gibi bu alanda da kadınların varlıkları, sözleri, eserleri ve bir bütün olarak aktif, eyleyen özne konumları genellikle görünmez hale getirilmiş, önemsizleştirilmiş, kimi zaman büsbütün yok sayılmış ya da kişilikleri ve üretimleri marjinalleştirilmiştir (Scott, 1988/2010; 1991/2013; Nochlin, 2020; Gouma-Peterson & Mathews, 2020). Mizahın öznesi kadınlar olduğunda ise bunun mizah olmadığı, değersiz bir mizah olduğu gibi görüşler dile getirilmektedir (Hubbell, 2002; Kotthoff, 2006). Oysa toplumsal tarihte her alanda olduğu gibi mizah alanında da kadınların izi ve sesi vardır ve kadınlar mizah dilini tüm bu ataerkil tahakküm zincirini kırmak üzere stratejik olarak benimsemişlerdir (Binici, 2021).

Bu anlamda kadınların mizah alanındaki varlığı ve sözü hem bütünsel olarak bu kurguyu değiştirmeye hem de kadınların sesini, sözünü, itirazını, isyanını yükseltmeye yarar. Mizah kadınlar açısından

ataerkil toplumsal yapıya karşı çıkmanın, baskıcı söylem ve pratiklere direnmenin etkili ve güçlü bir yöntemini sunar. Politik mizahın önemli bir alanı olan karikatür politik feminist bakış açılarının izlenebileceği bir dışavurum biçimidir. Türkiye’de de 1980’lerden itibaren karikatür alanında feminist perspektifleri yansıtan örnekler izlenebilir.

Karikatür alanında kadınlar

Karikatür İtalyanca “caricare” kelimesinden abartılı çizimler için kullanılan “caricatura” ifadesine dönüşerek “benzetme yoluyla abartmak, alay etmek anlamlarını kazanmıştır” ve dilimize de bu şekilde geçmiştir (Alsaç, 1994, s.7). Karikatür “kare” olarak ifade edilen bir çerçeve içerisine yapılı ve birden fazla kare kullanılarak yapıldığında buna “bant karikatür” denir (Alsaç, 1994, s. 8). Alsaç (1994)’a göre “Karikatür beklenmedik bir anda vurup kaçmasıyla gülme duygusu uyandırır, hoş giden, akılda kalan bu özelliği nedeniyle ele aldığı konunun bilinç düzeyine çıkmasını sağlar” (s. 8).

Türkiye’de karikatür alanındaki literatürde kadın sanatçılara dair bilgiler oldukça sınırlıdır. Karikatürist Semih Balcıoğlu’nun hazırladığı *75. Yılında Türk Karikatür Sanatı* kitabında adı geçen 121 karikatüristten yalnızca yedisi kadındır (Seven, 2014, s.21). Sipahi & Hayatseven (2006)’in hazırladığı *Kadın ve Mizah: Kadın Karikatüristler Ajandası* ise 28 karikatürist kadının biyografisi ve çizimlerinden örnekler yer verir. Karikatürist kadınlara dair ulaşılabildiğimiz en kapsamlı çalışma karikatürist ve yazar Sezer Odabaşoğlu’na aittir. Odabaşoğlu 2013 yılında İzmir Karabağlar’da “Kadın Karikatüristlerimiz” başlıklı bir karikatür sergisiyle karikatürist kadınların çalışmalarını sergiler ve sergi için bir de kapsamlı bir katalog çalışması hazırlar. Bu katalog bir anlamda bir karikatürist kadınlar kitabıdır. Katalogta ilk karikatürist kadın Fatma Zehra Hanım’dan yeni kuşaktan İpek Özsüslü’ye kadar 74 karikatürist kadının biyografisi ve çalışmalarından örnekler yer verir (Odabaşoğlu, 2014).

Osmanlı döneminde karikatür alanında kadınların varlığına dair ulaşılabildiğimiz ilk kaynak 1914’te yayımlanan *Leylak* dergisidir. *Leylak* kapağında “Kadınlara mahsus edebi mizah dergisi” ifadesiyle yalnızca üç sayı yayımlanır. On beş gün arayla yayımlanan bu üç sayıda karikatür, mizahi hikâye ve bilmeceler yer alır. Az sayıdaki çizimlerden birinde ise Fatma Zehra Hanım’ın imzası bulunmaktadır. Böylece Fatma Zehra Hanım “ilk kadın karikatürist” olarak literatüre yerleşir. Derginin künyesinde başyazar “Küçük Hanım” rumuzuyla verilmiştir (Karakışla, 2006). Karakışla (2006) bu bilgiler ışığında *Leylak* dergisinin kadınlar tarafından kadınlar için hazırlanmış bir mizah dergisi olduğunu değerlendirir ve derginin Osmanlı döneminin ilk ve tek kadın mizah dergisi olduğunu belirtir (s. 45). Cumhuriyet döneminde ise *Cumhuriyet* ve *Tan* gazeteleri ile *Şaka* ve *Akbaba* dergilerinde Melilâ Fuat; *Akbaba* dergisinde Selma Gürel ve *Amcabey* dergisinde Selma Emiroğlu (Aykan) karikatürleriyle yer almaya başlar (Çeviker, 2013; Binici, 2021). Bu çizimlerin ardından 1980’lere kadar Selma Gündüz, Meral Simer, Semiramis Aydınlık ve Sema Ündeğer gibi başka isimler de karikatür tarihine eklenir (Çeviker, 2013; Sipahi&Hayatseven, 2006; Seven, 2014).

Selma Emiroğlu yirmi yılı aşkın bir süre çizdiği *Amcabey* dergisindeki karikatürleri ve *Doğan Kardeş* çocuk dergisindeki *Kara Kedi Çetesi* serisiyle 1980 öncesi dönemde en çok tanınan ve sevilen isimlerdendir (Akis, 1958; Çeviker, 1995). Bu sebeple olsa gerek Emiroğlu genellikle “ilk (profesyonel) karikatürist kadın” olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu çizimler karikatür alanında kadınları temsil eden önemli örneklerdir. Ancak Sipahi&Hayatseven’in (2006) de vurguladığı üzere söz konusu karikatüristlerin çizimlerinde kadın bakış açısının, kadın deneyimlerine özgü eleştirel tavrın özel olarak yer aldığı örnekler rastlamak ise pek mümkün değildir. Karikatürde feminist yaklaşımların izlenebildiği örnekler ise 1980’lerden itibaren ortaya çıkmaya başlar.

1980'lerin etkisinde feminist karikatürde ilk örnekler

1980'ler 12 Eylül askeri darbesiyle siyasal, toplumsal ve ekonomik anlamda etkileri günümüzde dahi süren büyük değişimlerin yaşandığı karanlık bir dönemdir. Darbe ile anayasal düzen askıya alınmış, siyasi partiler, sivil toplum örgütleri kapatılmış, 1983'teki seçimlere kadar ağır bir baskı dönemi hüküm sürmüştür. Seçimlerin ardından iktidara gelen Anavatan partili Turgut Özal döneminde ise liberal sağ politikalar ile ekonomik, siyasal ve sosyal yaşam anlamında yeni bir dönem başlamıştır.

1980'li yıllar darbe ikliminin etkisinde toplumsal muhalefetin susturulduğu bir süreçtir. Ancak bu dönem feminist politika açısından –daha sonra ikinci dalga olarak adlandırılacak- bir yeniden canlanma dönemidir. 1980'lerin ilk yılları İstanbul'da Şirin Tekeli, Gülnur Savran, Stella Ovadia; Ankara'da ODTÜ çevresinden Nükhet Sirman gibi entelektüel kadınların (Perşembe Grubu olarak adlandırılan) bilinç yükseltme toplantıları ve ardından İstanbul'da YAZKO (Yazarlar Kooperatifi) bünyesinde feminist eserlerin çevrilmesi için bir araya gelen çeviri grupları ile ideolojik mayalanma dönemidir. *Somut* dergisinde bir kadın sayfası olarak tasarlanan 4. Sayfa'da bir süre devam eden yazıların ardından feminist bir literatür oluşturma gayesiyle Kadın Çevresi yayınevi kurulur. İkinci dalga feminist hareket kadınların şiddet, taciz, tecavüz gibi ezilme biçimlerinin toplumsal yapının ataerkil örgütlenmesi ve bunun tezahürü olan iktidar ilişkilerinden kaynaklandığı yönünde özel alanın politik olduğu önermesiyle yola çıkar. 1980'lerin son yıllarında “Dayağa karşı kampanya” (1987); şiddet, taciz, bekâret, kürtaj gibi kadın bedeni üzerindeki tahakküme karşı “Bedenimiz Bizimdir; Cinsel Tacize Hayır” kampanyası çerçevesinde Mor İğne Eylemi (1989) gibi oldukça ses getiren eylemler ve *Feminist* (1987), *Sosyalist Feminist Kaktüs* (1988) gibi ilk yayınlarla da feminist örgütlenme ve yayıncılık anlamında önemli bir hareketlilik ortaya çıkar (İsyân-ı Nisvan, 2008; Tekeli, 2016; Özdemir, 2016).

Toplumsal-kültürel bağlamda Tekeli (1990)'nin belirttiği üzere toplumsal yapı hızlı bir değişim geçirmiş, Türk toplumu gelenekselin büyük oranda çözüldüğü, mozaik gibi çok parçalı, karmaşık bir toplum görünümünü sergilemektedir (s. 10). Serbest piyasa ekonomisine geçişle Amerikan menşeli ürünlerin ülkede yaygınlaşması yeme-içme, giyim-kuşam, boş zaman alışkanlıklarını ve gündelik hayatı değiştirmiş, tüketim kültürü yerleşmeye başlamıştır. Gündelik yaşamda kültürel iklimi devlet televizyonunun yanı sıra, gazeteler, mizah dergileri; popüler kadın dergileri olan *Kim*, *Kadınca* gibi popüler kültür oluşumları biçimlendirir. Sinemada Atif Yılmaz'ın kadını merkezine alan *Adı Vasfiye* (1985); *Aah Belinda* (1986); *Asiye Nasıl Kurtulur* (1986); *Dul Bir Kadın* (1985) ve Duygu Asena'nın aynı adlı kitabından uyarlanan *Kadının Adı Yok* (1988) filmleri revaçtadır. Mizah alanında *Gırgır*, *Fırt* ve *Çarşaf* ve ardından bu dergilerde yaşanan bölünmelerle ortaya çıkan *Hıbr*, *Limon* gibi dergiler dönemin çok satan mizah yayınlarıdır (Öngören, 1998; Cantek&Gönenç, 2017). Bu dönemde feminist politik atmosferin ve popüler kültürün etkisinde kadın olmak, kadın deneyimleri, kadın bedeni ve cinselliği gibi bağlamlarda “kadın” yeni bakış açılarıyla ele alınan, tartışılan merkezi bir konumdadır. Bu durum karikatür alanında da çizer kadınların daha görünür olmaya ve işlerinde kadın deneyimleri ve bakış açısını yansıtmaya başlaması biçiminde ortaya çıkar.

Türkiye'de mizah dergiciliği alanında bir ekol haline gelen Oğuz Aral yönetimindeki *Gırgır* dergisi, 1972'den itibaren 1990'lı yıllara kadar mizah alanında en etkili aktörlerdendir. Yoksulluk, geçim sıkıntısı gibi toplumsal sorunları ele alan bir çizgide halkın nabzını tutan dergi, 1970 ve 1980'li yıllar boyunca çok sevilmiş, çok yüksek tirajlara ulaşmış ve karikatür ve mizah dergiciliği alanında bir okul haline gelmiştir (Öngören, 1998). Zaman içerisinde dergide yaşanan bölünmelerle *Hıbr*, *Mikrop*, *Fırt*, *Limon* gibi yeni mizah dergileri yayına başlamıştır (Cantek&Gönenç, 2017). Günümüzde de etkili *Leman*, *Uykusuz*, *Bayan Yanı* gibi mizah dergilerindeki pek çok karikatürist *Gırgır* dergisinde yetişmiştir.

Gırgır dergisi 1970'lerin son yıllarından itibaren sayfalarını çizer kadınlara açar. Derginin 16 Ocak 1977 tarihli 232. sayısından itibaren çizer kadınlara ayrılmış *Gırgıriye* başlıklı bir sayfa yer almaya başlar. Sayfa Özden Öğrük, Aysel Er ve Mine Berker tarafından hazırlanmıştır. Sayfa başlığının altında "Ya yaya... şaşşa... Eksik etek çok yaşa!" ifadesi yer alır. *Gırgıriye*'nin amacı mizah alanına kadın sesini, kadın bakış açısını taşımaktır. Dergi kapağında "Bu hafta *Gırgır*'ı kızlar bastı!.." ifadesiyle duyurulan durum, sayfada da bunun bir mücadele ile gerçekleştiği biçiminde mizahi bir dil ile "*Gırgıriye* Nasıl Şooldu?" başlıklı yazı ile okuyucuya aktarılır:

"Vee *Gırgır*'a yaptığımız baskın gayretle başarılı oldu. Yetti artık canımıza be...Bütün *Gırgır*'ı erkek milleti yaza-çize dolduruyor. Bütün esprilerde biz kızlarla dalga geçiyorlar. Biz de kapıdan bacadan zorla girip, *Gırgıriye* meydan savaşını vererek kendimize bir sayfa yaptık...Evet..bizim yerimiz dar, masamız yok filan diye uyutmak istediler ama yutturamadılar. Artık sık sık beraberiz sevgili *Gırgıriyeciler* (*Gırgıriye* demek *Gırgır*'ın kızcası demektir. Hani Ali ve Aliye gibimsi...)" (*Gırgır*, 16 Ocak 1977, sayı, 232).



Gırgır, 16 Ocak 1977, Sayı 232.



Gırgır, 16 Ocak 1977, Sayı 232.

Gırgıriye'nin serüveni çok uzun sürmez. Karikatür, mizahi yazı ve fotoğraflarla oluşturulan sayfa zamanla yarıya düşer; Özden Öğrük o yıl içinde *Çılgın Bediş* serisini de çizmeye başlar (Demirkol, 2018, s. 78). Aysel Er ve Mine Berker'in ise başka çalışmalarına ya da biyografilerine ulaşılammıştır. *Gırgıriye*'de içerikler hem grafik hem anlatsal olarak *Gırgır*'ın temel (eril) bakış açısı ile uyumludur. Karikatürist kadınların çizgilerinde özel bir feminist duyarlılık henüz oluşmamıştır. Örneğin derginin 30 Ocak 1977 tarihli 234. Sayısında "Otobüslerde sıkıştırılan bayanlara acil savunma tedbirleri" başlıklı yazıda, toplu taşımada cinsel taciz konu edilir. Kadınlara önerilen savunma tedbirleri ise; sarımsaklı şeyler yemek, yanında bulunan bir erkeğin koluna girip karı-koca izlenimi vermek, kucağına kundaklanmış oyuncak bebek olarak çocuktan dolayı yer verilmesini sağlamak, saçlarını savurarak rahatsız etmektir (*Gırgır*, 30 Ocak 1977, Sayı 234, s.10).

Bu yazıda kadınların hem kendi kamusal varlıklarına hem taciz olgusuna bakışları eril bir çerçeveden ve gerçeklik dışıdır. Bu haliyle taciz bir şiddet biçimi olarak değil, sorunlu bir bakış açısı ile doğallaştırılmış, normalleştirilmiş, olağan biçimde sunulmaktadır. Zaten yazının son önerisi "Bütün bu önlemlere rağmen gene de her otobüste sizi sıkıştırmaya kalkan herifler oluyorsa demek ki siz bayağı güzel bir bayansınız... Beni kimse sıkıştırmıyor. Ah bir sıkıştırırsalar..." (*Gırgır*, 30 Ocak 1977, Sayı 234, s.10) biçiminde, taciz sanki güzel kadınlara sunulan bir lütuftmuş, kadınlar bundan memnun olabirmiş gibi hem üretim hem alımlama süreçleri açısından tamamen eril bakış açısına sahip bir ifadedir. Elbette burada çizerlerin çok genç yaşlarda olduğunu ve karikatür geleneğinde kadın bakış açısını yansıtan özel örneklerin de pek var olmadığını vurgulamak gerekir. Karikatür ve mizah dergiciliği tarihine bakıldığında (Balcıoğlu, 1983; Öngören, 1998; Cantek & Gönenç, 2017) bu alanda büyük oranda erkek çizerlerin baskın olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla çizgi ve mizahın dili de erkek bakışıyla

biçimlenmiş ve kadınlar bu alana girdiğinde önce bu dili benimseyip zamanla kendi dillerini bulabilmişlerdir.

1980'lerden itibaren *Gırgır* dergisinde Gülay Batur, Ramize Erer, Meral Onat ve Eda Oral'ın da çizimleri yayımlanmaya başlar. Bu çizerler ve Özden Öğrük zamanla “*Biz Büyüksızlar*” başlıklı köşede bir araya gelir ve karikatürde kadın deneyimleri ve feminist olarak niteleyebileceğimiz eleştirel bakışın da örneklerini verirler. Söz konusu çizerler amatörlük düzeyinde karikatüre başladıklarında daha lise çağlarındadır. Sonradan Özden Öğrük ve Gülay Batur Seramik, Ramize Erer Resim ve Meral Onat Hukuk eğitimi alır. *Biz Büyüksızlar* köşesi 1980'lerin sonuna kadar *Gırgır*'da, 1989'dan itibaren *Gırgır*'dan ayrılan Hasan Kaçan, Ergün Gündüz, Latif Demirci gibi çizerlerin kurduğu *Hıbr* mizah dergisinde yayımlanmaya devam eder. *Hıbr*'daki köşe ilk yıllarda Ramize Erer, Gülay Batur ve Eda Oral ile; 1992'den 1995'e kadar Meral Onat ve Ramize Erer ile sürdürülür. Ramize Erer 1990'dan itibaren dergide *Eşi Nadide* başlıklı seriyi de çizmeye başlar. Meral Onat 1992'den itibaren derginin son sayfasında Uğur Durak ile birlikte *Langurt Ailenizin Köşesi* başlıklı köşeyi de çizmektedir. *Hıbr*'da Ramize Erer, Meral Onat ve Eda Oral'ın politik gündem, popüler ve kültür ve gündelik hayata dair serbest çizimleri de yayımlanmaktadır. Eda Oral'ın 1992'den itibaren herhangi bir karikatürü de çizer listesinde ismi de yer almamaktadır. 1980'ler boyunca Özden Öğrük ise Tekin Aral yönetimindeki *Fırt* mizah dergisinde *Kaçık Çorap Lisesi* ve daha sonra *Muzırlar* başlıklı seriyi çizmeye devam eder.



Gülay Batur, *Gırgır*, 16 Ağustos 1987, sayı 780.



Gülay Batur, *Gırgır*, 13 Temmuz 1986, sayı 723.

Ramize Erer *Biz Büyüksızlar*'da farklı sınıf, yaşam tarzı ve hikâyeden pek çok farklı kadın karakter yaratır. Çizgilerde bu kadınların kendileriyle ve çevreleriyle ilişkileri bir kadın bakış açısıyla ele alınır. Çizgide kadın imgesinin hapsedildiği sınırları, alt ya da orta sınıftan, geleneksel ya da seküler yaşam tarzında, zengin, fakir, eğitilmiş, eğitimsiz, evli, bekâr, çocuklu, çocuksuz, genç, yaşlı kadın karakterler ve onların klişe olmayan beden tasarımları, güzellikleri, çirkinlikleri, cinsellikleri, akılları, duyguları ve ilişkileri ile yerinden eder. Daha sonra *Hıbr*'da çizdiği *Eşi Nadide* ise evli, çocuklu, mutlu bir kadının çevresiyle özellikle komşu ve arkadaşlarıyla ilişkileri üzerinden farklı kadınlık deneyimlerini ve kadınlar arası ilişkileri yansıtır.

Özden Öğrük, 1970'lerin sonunda *Gırgır*'da başladığı serbest çizimleri, *Çılgın Bediş* serisi ve daha sonra *Biz Büyüksızlar* köşesi dışında *Dıgıl* ve *Fırt* gibi mizah dergilerinde de çizmeye devam eder. *Fırt*'ta 1980'li

yılların başında *Kaçık Çorap Lisesi* başlıklı bandı çizmeye başlar. Bir kız lisesinde geçen hikâyelerde *Şişko Zehra*, *Çeyiz Rukiye* ve *Dayı Dürdane* gibi karakterlerin birbirleriyle, aileleri ve çevreleriyle ilişkileri çevresinde liseli genç kızları odağına alır. Çizgilerdeki kadınlar idealize güzellik kalıplarının dışında şişman, zayıf görünüşleri ve farklı karakterleriyle çeşitliliği yansıtır. *Çılgın Bediş* ve *Kaçık Çorap Lisesi* çizgilerindeki karakterler orta sınıf ailelere mensup genç kızlardır. Öğrük 1980'lerin sonunda yine *Fırt*'ta çizdiği *Muzırlar* başlıklı bantta da yalnızca kadınlardan oluşan bir toplum tasarımı mizahi biçimde çizgiye aktarır. *Muzırlar* tamamen çıplak dolaşan, örgütlenme ve iş bölümünün olduğu ve bunların tümünün kadınlar tarafından yapıldığı hayali bir anaerkil toplum tasarımıdır.

Meral Onat, *Gırgır*'dan başka *Hıbr*, *Fırt*, *Öküz* mizah dergilerinde ve sonraki yıllarda *Vatan* Gazetesi ve *Penguen* dergisi gibi yayınlarda bir süre çizgilerini sürdürür. Onat'ın çizgilerinde erkeklik eleştirisi öne çıkar. Çizgilerde erkeklerin çok eşliliği ve kumalık da özel bir yer tutar. Toplumsal cinsiyet rollerine dayalı ayrımcılık, aldatma ve şiddet de bu temada sıkça işlenir. Adet görme (menstürasyon), menopoz gibi konularla kadın bedeni ve ayrıca kadın cinselliği ele alınır. Çizer, geleneksel ile modernin çatışmasını ve dönemin mizah anlayışına paralel biçimde sokağın dilini ve yer yer küfrü de çizgilerine taşır.

Gırgır'da başlayan köşe ile kadınlar artık mizahın nesnesi değil öznesi konumuna yerleşmeye başlar ve zamanla bir birikim oluşturacak ve başka çizer kadınlar için yol gösterici olacaklardır. Bu ilk örneklerle karikatürde kadın bakış açısı ve kadın deneyimlerinin izleri belirgin biçimde görülür. Feminist karikatürün örneklerini veren bu çizgilerde beden politikaları⁴ bağlamında kadın bedeni ve cinselliği bekâret, adet görme (menstürasyon), menopoz, tüylenme, gebelik, kürtaj, doğum kontrolü, doğum gibi konular doğal biçimde sağlık ve haz açısından ve buna karşı gelişmiş toplumsal tabuların karşılığında yeni bakış açılarıyla ele alınır. Kadın deneyimlerinin doğallığı ile kadınların bedeni ve cinselliği üzerine konuşmanın uygun bulunmadığı toplumsal bakış arasındaki zıtlıktan mizah yaratılırken durumun anlamsızlığı da vurgulanır. Kadınların bedeni üzerindeki tahakküm, şiddet, cinsel taciz ve dönemin bekâret kontrolü uygulamalarına⁵ karşı bekâret temalı çizgilerin çokça yer aldığı görülmektedir. Bu çizgilerde özellikle feminist hareketin kadınların bedeni üzerindeki şiddet, taciz, kürtaj, bekâret gibi uygulamalara karşı geliştirdiği kampanyaların etkileri olduğu değerlendirilebilir.

4 "Politikalar ve toplumsal pratikler aracılığıyla insan bedeni üzerinde uygulanan toplumsal kontrolü, düzenlemeyi ve denetlemeyi ifade eder. Bu kontrol, düzenleme ve denetleme; siyasal iktidarların uygulamaları, din, hukuk, tıp, aile, eğitim, medya gibi toplumsal kurumlar, üretim ilişkileri, tüketim kültürü ilişkileri ve insanlar arası yakın ve duygusal ilişki düzeyleri olmak üzere birbiri içine geçmiş farklı düzeylerde gerçekleşir" (Eroğlu, 2021). Feminist politikada ise 1960'lardan itibaren ikinci dalga hareket çerçevesinde "Özel olan politiktir" sloganıyla kadınlara ve kız çocuklarına yönelik şiddet, kadın bedeninin nesneleştirilmesi ve kürtaj hakkı çerçevesinde ele alınır (Eroğlu, 2021). Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://feministbellek.org/beden-politikalari/>.

5 1980'li ve 1990'lı yıllarda kadın memurlara ve öğrencilere yönelik Bakanlıklar düzeyinde çeşitli genelge ve yönetmeliklerle bekâret kontrolü yetkisi verilmiş, uygulamalar sonucu intiharlar yaşanmış ve nihayet kadın örgütlerinin mücadeleleriyle bekâret muayenesi 1 Nisan 2005 itibarıyla Türk Ceza Kanununda suç olarak tanımlanmıştır (<https://catlakzemin.com/9-subat-1995-milli-egitim-mudurlugu-onunde-bekaret-kontrolune-hayir-eylemi-yapildi/>).



Eda Oral, Hıbrır, 11 Mayıs 1989, sayı 2.



Ramize Erer, Hıbrır, 6 Eylül 1990, sayı 71.



Meral Onat, Hıbrır, 5 Mayıs 1994, Sayı 262.



Gülay Batur&Ramize Erer, Hıbrır, 7 Haziran 1990, Sayı 58.

Kültürel olarak tanımlanmış toplumsal cinsiyet rolleri, -kadın bakışıyla yaratılmış- cinsel fantezileri olan kadın karakterler, bir kadının ilk cinsel deneyimini bir partiyle kutlaması, torun istemeyen bir büyükanne gibi temsillerle ters yüz edilir. Geleneksel toplumlarda erkekliğin kültürel formu olarak hegemonik erkeklik, erkekliğin geleneksel tanımındaki güç sahibi, sert, maço gibi kodlarla ve kadınlarla ilişkilerdeki baba, eş, sevgili gibi rollerle eleştiri konularındandır.



Ramize Erer, Gırgır, 27 Kasım 1983, sayı 586.

Gülay Batur, *Hıbr*, 7 Haziran 1990, Sayı 58.

Kadın deneyimlerinin ortak nitelikleri, farklı sınıf ve deneyim alanlarından kadınlar arasında dostluk ve dayanışma ilişkileri ve kavramsal olarak ifade edilen biçimde feminizm ve feminist olmak bu çizgilerde yer alır. Ayrıca kadınlar arası ayrışma ve çatışmalar, özellikle 1990'lı yılların politik gündemindeki sekülerlik-muhafazakârlık tartışmalarına paralel biçimde seküler-muhafazakar yaşam tarzı çerçevesinde de çizgilere taşınır. *Gırgır* dergisi üzerine kapsamlı bir çalışma hazırlayan Demirkol (2021) mizah dergiciliği alanında erkek egemen ve cinsiyetçi yaklaşımı "Mizah dergilerinin genel olarak dili erildir. Çünkü temel satış pratikleri cinsellik ve erotizm üzerine kuruludur. Başka şekilde söylersek kadın olgusu mizahın önemli malzemesidir" sözleriyle ifade eder. Bu anlamda, bu ilk örneklerle mizah dergilerinde erkek egemen üretim ve alımlamanın kısmen kırıldığı değerlendirilebilir. Bu çizgiler o güne kadar büyük oranda erkek bakışı ile stereotipik; ilgili ilgisiz pek çok temada cinsel olarak nesneleştirilmiş, araçsallaştırılmış biçimde tanımlanan kadın imgesine karşı, bu kalıpları aşan biçimde kadın olmaya dair anlamlar; yerleşik algıyı sarsan, sorgulatan bakış açılarıyla yeni seçenekler sunar. İnce bel, uzun boy, dolgun dudaklar, büyük ve dik göğüsler, uzun bacaklar ve yuvarlak kalçalar gibi idealize edilmiş biçimde eril bakışın nesnesi olarak sunulan yapay bir kadın bedeni tasarımının aksine şişman, zayıf, güzel, çirkin, kusurları olan beden tasarımları ile imgesel olarak kadınlığa dair daha gerçekçi temsil imkânları ortaya konur.



Ramize Erer, Hıbrır, 15 Mart 1990, Sayı, 46.

Yukarıda sözü edilen isimler dışında Piyale Madra, Nuray Çiftçi, Asuman Ercan da dönemin, çizgilerinde kadın bakış açısını yansıtan diğer karikatüristleri olarak sayılabilir (Sipahi & Hayatseven, 2006). Ancak bu çizgilerde belirgin bir feminist eleştirel söylem yansımamaktadır. Örneğin Piyale Madra kadın-erkek ilişkilerini çokça çizer ancak bakış açısı daha çok birey-toplum ve bireyin iç çelişkileri çerçevesindedir.



Piyale Madra, *Ademler&Havvalar*, Kaynak: <https://www.instagram.com/piyalepiyale/?hl=tr>.

Kadınlara mahsus gazete Pazartesi'de feminist karikatür

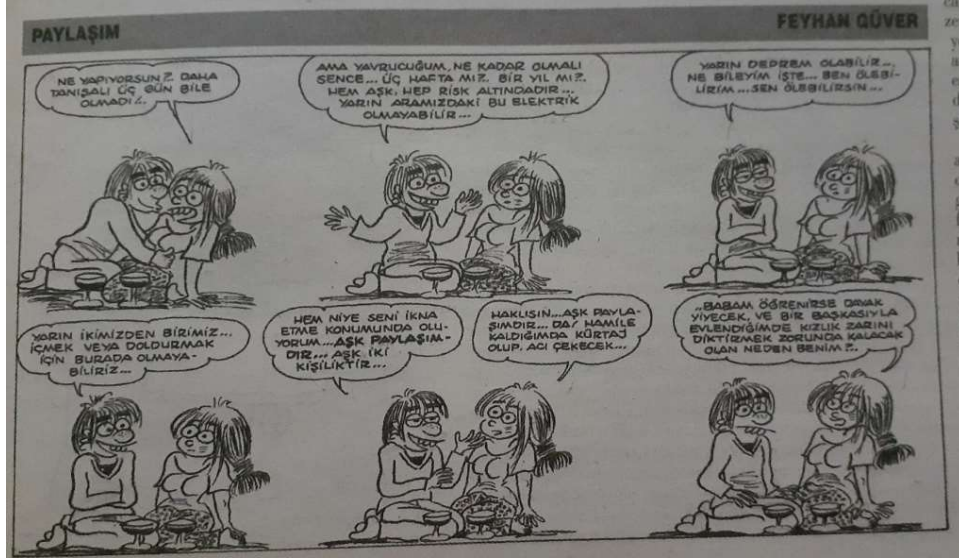
1990'lar boyunca "Bıyüksızlar" *Fırt, Hıbr, Öküz, Limon, Leman* gibi mizah dergilerinde; *Yeni Binyıl, Cumhuriyet, Radikal*, gibi günlük gazetelerde çizmeye devam eder. Bu yıllar ülkenin genel politik atmosferinin oldukça hareketli olduğu ve popüler kültürün de önce gazete ve dergiler ve 1990'dan itibaren de özel televizyonlarla oldukça renklendiği bir dönemdir. 1990'ların politik atmosferi açısından en belirleyici unsur 1991 seçimlerinde TBMM'ye giren İslami muhafazakâr çizgideki Refah Partisi'nin 1995'teki seçimlerde sandıktan birinci parti olarak çıkması ve Doğru Yol Partisi'yle birlikte koalisyon hükümetini kurması ve ardından 1998'de "Laikliğe aykırı eylemler" sebebiyle Anayasa Mahkemesi tarafından kapatılmasıdır⁶. Bu dönem muhafazakâr sağ siyasetin yükselişe geçmesi, başörtülü kadınların kamusal hayatı çerçevesinde laiklik-sekülerlik tartışmaları ve çeteler, mafya, siyasi cinayetler gibi çok sert bir politik iklimi imler. Bu politik atmosferde feminist politikada da Sosyalist feminizm, İslami feminizm, Kürt Kadın Hareketi gibi ideolojik çeşitlenmeler ve bir yandan proje temelli çalışmalar ön plana çıkar. Bu dönemde özel televizyonların birbiri ardına yayına başlamasıyla popüler kültür alanı oldukça renklenir. Kültürel alanı biçimlendiren ana unsurlardan olan televizyon yayıncılığı alanında devlet tekeli ortadan kalkmış özel televizyonlar birbiri ardına yayına başlamıştır. Böylece televizyon ekranı da *reality show*lar, tartışma programları, dizi ve filmlerle çeşitlenir. Televizyon, kadınların temsili açısından egemen cinsiyetçi pratikleri yeniden üretmekte ancak *Şehnaz Tango, Bir Demet Tiyatro, İkinci Bahar* gibi güçlü kadın karakterlerin olduğu içeriklere yer vermektedir (Tanrıöver & Eyüboğlu, 2000). Yayıncılık alanında *Feminist, Kaktüs, Pazartesi* gibi politik dergilerin yanı sıra *Kadının Adı Yok* kitabıyla döneminin kadınları üzerinde oldukça etkili olan Duygu Asena'nın başında bulunduğu feminist perspektifler sunan *Kim, Kadınca* gibi popüler kadın dergilerinin etkili olduğu bir dönemdir (Cantek F. Ş., 2020).

1995'ten itibaren "*Kadınlara Mahsus Gazete*" *Pazartesi* dergisinde Ramize Erer, Feyhan Güver, Semra Can ve Gülay Batur'un düzenli olarak çizgileri yayımlanır. *Pazartesi* feminist politik çizgide ana akıma alternatif bir haber dergisi olarak konumlanır. Bir kadın kolektifi biçimindeki örgütsel yapısı, gündeme getirdiği konular, olayları ele alış biçimi, popüler kültüre yaklaşımı, sert, cesur ve ironik üslubu ile oldukça dikkat çeker. İroni ve mizah, *Pazartesi*'nin feminist söyleminin önemli bir özelliğidir. Derginin eleştirel üslubunda alaycı, iğneleyici, ironik ve mizahi ifadeler ön plana çıkar. Karikatür yayımları ise derginin 1995'teki ilk sayısından, popüler feminist bir yayından politik feminist bir yayına evrildiği ve üslubunun da bu yönde değiştiği, 2002 yılının Mart ayındaki 83. sayısına kadar devam eder (Binici, 2021). Ramize Erer *Pazartesi*'de *Tüpçü* başlığında (ilk başlık *Birisine Birisine*'dir) bir karikatür dizisi yaratır ve bu okuyucudan oldukça ilgi görür. *Tüpçü*'de geleneksel tipte, evli ve çocuklu bir kadın karakter olan Saniye'nin mahallenin tüpçüsü Niyazi'ye olan platonik aşkı ve cinsel fantezileri anlatılır. Saniye'nin hayalleri geleneksel değerler ile uzlaşmaz ve bu çelişkiden mizah doğar (Binici, 2021).

Pazartesi'de *Noksan 60 Noksan (İdeal Köşe)* başlıklı çizgilerinde Gülay Batur ve farklı başlıklarla çizen Semra Can'ın çizgilerinde ise kadınların hem erkeklerle hem de kadınlarla olan ilişkileri çerçevesinde anlatılar geliştirilir. Kadınların yaşamını sınırlayan, baskı altına alan bir iktidar biçimi olarak ataerki ve bunun bir sonucu olarak kadınlar ve erkekler açısından kamusal ve özel yaşamda farklı tezahür eden toplumsal cinsiyet kalıpları; duygusal yetersizlik, maçoçluk, kadınlara yönelik aşağılayıcı tavırlar gibi hegemonik erkeklik biçimleri eleştirilir. Semra Can çizgilerinde beden ve güzellik dayatmaları ve Gülay Batur'un çizgilerinde kadınların cinsel özgürlüğü, kadın dostluğu ve dayanışma da konu edilir. Feyhan Güver karikatürlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve bunun özel ve kamusal yaşamda dayattığı baskı

⁶ https://tr.wikipedia.org/wiki/Refah_Partisi, Erişim tarihi: 25.05.2022.

ve zorluklar ile birlikte tecavüz, kürtaj, bekâret ve kadınlara yönelik şiddet konuları ele alınır. Örneğin karikatürlerde erkeklerin özgürce yaşadığı cinsellik deneyimlerinin kadınlar söz konusu olduğunda “namus” kavramına hapsedilmesi eleştirilir.



Feyhan Güver, Pazartesi, Mayıs 1996, sayı 14.

“Dünya’da yalnızca kadınlar tarafından çıkarılan ilk ve tek mizah dergisi” *Bayan Yanı*

Feminist karikatürün ilk örneklerini veren çizerler 2000’ler itibariyle artık olgunlaşmış, 1980 ve 1990’ların birikimiyle *Leman* mizah dergisinin yanı sıra *Cumhuriyet*, *Radikal*, *Yeni Binyıl* gibi günlük gazetelerde köşeleri olan çizerlerdir. Ramize Erer *Cumhuriyet* ve ardından *Radikal* gazetelerinde kadın-erkek ilişkilerini işlediği *Tehlikeli İlişkiler* ve yine *Radikal*’de *Kötü Kız* bantlarını çizer. Meral Onat *Kazandıbi*, *Kadayıf*, *Penguen* dergilerinde ve *Vatan Gazetesinde*; Feyhan Güver *Yeni Binyıl* gazetesi ve *Leman* dergisinde; Semra Can *Leman* ve *Penguen* dergilerinde çizmeye devam ederler (Odabaşoğlu, 2014). 2010’dan itibaren ise bir araya gelir ve *Leman* dergisi için bir 8 Mart özel sayısı çıkarırlar. Bu bir araya geliş okuyucudan oldukça ilgi görür ve böylece yazar ve çizerleri tamamen kadınlardan oluşan bir feminist mizah dergisi olan *Bayan Yanı* ortaya çıkar. Böylece *Gırgır*, *Hıbr*, *Leman*, *Penguen* gibi başka dergilerde köşelere, tek sayfalara sığdırılmaya çalışılan mizah artık daha geniş boyutta, bir dergi formunda karşımıza çıkar.

Tarihsel olarak 2000’li yıllar Refah Partisi içinden aktörlerle İslami muhafazakâr bir parti olarak kurulan Adalet ve Kalkınma Partisinin 2002’deki seçimlerle iktidara geldiği ve günümüzde de süren siyasetinin etkisinde bir dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde Avrupa Birliğine uyum süreci ve kadın hareketinin de çabası ile Medeni Kanun ve Türk Ceza Kanununda yapılan değişikliklerle cinsiyet ayrımcılığı ve şiddet konusunda ilerlemeler kaydedilir (Sancar, 2008; Berber, 2017) Ancak neoliberal politikalar ve muhafazakâr siyaset çerçevesinde gelişen söylem ve eylemler, bu kez kadınların varlıklarını aile ile tanımlama ve kamusal görünürlüklerini özel alan ile sınırlama eğilimindedir. Kadınların bedeni, cinselliği ve kamusal görünürlükleri üzerine sezaryen ve kürtaj konusundaki

sınırlamalar⁷, 2011 yılında kadınları aile içerisinde tanımlamaya dair “Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığı”nın adının “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı” olarak değiştirilmesi gibi politikalar (Berber, 2017); “en az üç çocuk” talebi⁸ “Kadın herkesin içerisinde kahkaha atmayacak”; “Bir kadın olarak sus⁹”; “kadının kariyeri annelik olmalı¹⁰” gibi tartışma yaratan söylemler kadınların gündemini belirler. Feminist hareketler açısından bu dönem pek çok şehirde kadın kolektifleri, şiddete karşı örgütler gibi yeni kadın örgütlerinin; *Amargi*, *Feminist Politika* gibi yayınların ve Ayizi Kitap, Güldünya Yayınları gibi yayınevlerinin kurulduğu ve genel olarak örgütlülük ve eylemliliğin arttığı, Berber (2017)’in de vurguladığı üzere feminizmin varlığının belirginleştiği ve feminist söylemlerin daha geniş kitlelere yayıldığı bir dönemdir.

Popüler kültür ve medya açısından ise 2000’li yıllar dijital medyanın gündelik hayata dâhil olmaya başladığı, Gezi eylemleri gibi toplumsal hareketlerde ön planda olduğu ve günümüzde de ana akım medyaya karşı alternatif söylemlerin alanı haline geldiği bir dönemdir. Sosyal medya artık yalnızca eğlence değil haber, bilgi, etkileşimin de başat mecralarındandır. Mizah alanı ise *Leman*, *Penguen*, *Uykusuz* gibi mizah dergilerinin yanı sıra sosyal medyada gelişen görsel-işitsel mizah unsurları ile çeşitlenip zenginleşir. *Bayan Yanı* dergisi¹¹, başlıkta da belirtildiği gibi Türkiye ve dünyada yalnızca kadınlar tarafından çıkarılan ilk mizah dergisi olma iddiasındadır. Derginin kurucu ekibi içinde ilk dönem feminist karikatüristler Ramize Erer, Feyhan Güver, Meral Onat, Gülay Batur gibi isimler vardır. İpek Özgül, Sibel Bozkurt, Betül Yılmaz, Zehra Ömeroğlu, Elif Nurşad Atalay gibi yeni kuşak çizerler de dergide yer almaya başlar. *Bayan Yanı* ilk yıllarda bir mizah dergisini aşan biçimde araştırma, tarih yazıları, röportajlar gibi içeriklerle *Pazartesi* dergisine benzer nitelikte ama bu kez mizah ağırlıklı bir kadın dergisi formunda yayımlanır. Ancak zamanla iddialı ve ayakları yere basan söylemi güçlü bir feminist mizah dergisine dönüşür.

⁷ Kürtaj konusunda yasal olarak yeni bir sınırlama getirilmemekte, ancak devlet hastanelerinde her kesimden insanın ücretsiz faydalanabileceği bu hizmet personelin dolaylı inisiyatifleriyle fiili olarak olanaksız hale gelmekte; kürtaj yalnızca özel hastanelerde ücret karşılığı gerçekleştirilebilen bir uygulama halini almaktadır. Böylece bu konuda yasa ve uygulama arasında bir çelişki oluşmaktadır.

⁸ Başbakan Recep Tayyip Erdoğan’ın 8 Mart Dünya Kadınlar Günü’nde “Sizinle bir Başbakan olarak değil, dertli kardeşiniz olarak konuşuyorum. Biz genç nüfusumuzu aynen korumalıyız. Bir ekonomide aslölan insandır. Bunlar Türk milletinin kökünü kazımak istiyor. Yaptıkları aynen budur. Genç nüfusumuzun azalmaması için en az üç çocuk yapın” sözleri Bkz: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/erdogan-en-az-uc-cocuk-dogurun-8401981>.

⁹ Dönemin Başbakan Yardımcısı Bülent Arınç’ın ifadeleri için Bkz: <https://bianet.org/bianet/toplum/157480-arinc-a-kahkahali-fotolarla-tepki>; <https://bianet.org/bianet/toplumsal-cinsiyet/166422-arinc-bir-kadin-olarak-sus>

¹⁰ Dönemin Sağlık Bakanı Mehmet Müezzinoğlu’nun “Anneler dünyada, bir başkasının sahip olamayacağı annelik kariyerine sahip oluyolar. Anneler, annelik kariyerinin dışında bir başka kariyeri merkeze almamaları gerekir” sözleri için Bkz: <https://www.diken.com.tr/yilin-ilk-cinsiyetci-aciklamasi-dustu-bakan-muezzinoglu-na-gore-kadinin-kariyeri-annelik-olmalı/>.

¹¹ *Bayan Yanı*’ ifadesi Türkiye’de şehirlerarası otobüslerde tek başına yolculuk yapacak kadınlar için belirlenen bir konum etiketi olarak tanımlanabilir. Akrafa olmayan kadınlar ve erkeklerin yan yana oturmaması için belirlenen bu etiket gündelik yaşamdaki ataerkil pratiklere bir gönderme niteliğindedir (Binici, 2021, s.359).



Bayan Yanı Ağustos 2013 kapağı



Bayan Yanı Eylül 2011 kapağı



Bayan Yanı Mart 2014 kapağı

Ramize Erer¹² *Bayan Yanı* dergisinde gündeme dair çizgilerin yanı sıra daha önce *Cumhuriyet*, *Radikal* gibi gazetelerde de çizdiği *Kötü Kız Berna*'yı sürdürür. *Kötü Kız Berna* karikatürde egemen kadın temsillerinden oldukça farklı biçimde, toplumsal normların dayattığı kadın profilinin karşısında sıra dışı bir kadın karakterdir. Duygusal ilişkilere, bağlılığa aldırmayan; “cinselliğini hiçbir tabu olmaksızın özgürce yaşayan *Berna* ‘çapkın, hovarda, azgın’ bir erkek benzetmesi değil, aksine kendine özgü, tüm kalıpların dışında bir kadın tiplemesidir” (Binici, 2021, s. 363). Binici (2021)'nin aktardığına göre Ramize Erer *Kötü Kız Berna*'nın bir erkeğe öykünmediğini, onu taklit etmediğini, bilhassa kadın olarak tüm bu özellikleriyle okuyucuya bir özgürlük duygusu geçirmek istediğini belirtir (s. 362-363). Toplumsal normların tanımladığı iyi kız – kötü kız ikiliğinde, *Berna* hanım hanımcık, ailesinin sözünden çıkmayan, uysal ve itaatkâr gibi özelliklerle tanımlanan iyi kızlara yakışmayacak, onların yapmaması gereken pek çok şeyi yapmasıyla “kötü kız” sıfatının hakkını verir. Örneğin çocukluktan itibaren kız çocuklarına söylenenin aksine sürekli “bacaklarını açarak” oturur, cinselliğe dayalı gelip geçici ilişkiler yaşar. *Berna* bir anlamda geleneksel değerlerle yetiştirilen pek çok kadının içinde kalmış o kötü kıza ikame eder.

Feyhan Güver, günümüzde *Bayan Yanı* dergisinde *Yaşam Koçu Afet* başlıklı bantta kırsalda yaşayan komşuluk ilişkisi içindeki kadınların hikâyelerini anlatır. *Afet*, her köyde, mahallede karşımıza çıkabilecek yaşam deneyimleriyle çevresindekilere akıl veren, yol gösteren, yeri geldiğinde lafı gediğine koyan neşeli, komik ve her durumda pozitif bir karikatür tipidir. *Bayan Yanı* dergisinin yayına başlamasıyla daha önce başka mecralarda çizen karikatürist kadınlarla birlikte genç kuşak çizerler için de bir alan açılmış olur. Yeni kuşak çizerlerle birlikte karakterler, olaylar ve yeni yaklaşımlarla feminist çizgi dili de çeşitlenir. Örneğin Betül Yılmaz'ın dergide çizdiği *Dilek* başlıklı bantta hedonist, faydacı, bencil bir modern zaman kadın karakter olarak tasarlanan Dilek'in arkadaşlık ve cinsellik konusunda kadınlarla ve erkeklerle olan sınır tanımayan ilişkileri anlatılır. İpek Özsüslü, *Sinemor* başlıklı bantta Yeşilçam aşk anlatılarını ti'ye alır; *Fetiye Nene* başlıklı bantta geleneksel tipte bir yaşlı kadın karakter olan Fetiye'nin tuhaf ilişkileri; olaylar, durumlar karşısında deyim ve atasözleri ile bir karikatür tipi yaratır. Özsüslü kadın sorunları, kadın deneyimleri gibi temaların yanı sıra politik gündem, feminist dayanışma ve queer konularda da çizer.

¹² Ramize Erer 2017'de uluslararası alanda oldukça prestijli bir organizasyon olan 44. Angoulême Comic Festivalinde Yaratıcı Cesaret ödülü almıştır (<https://www.ntv.com.tr/sanat/cizer-ramize-erere-fransadan-yaratici-cesaret-odulu,pIS7u7nILO-PPWmhekiWPA>).

Feminist karikatürün kapsamlı biçimde ele alınabileceği *Bayan Yanı* dergisi anlatsal olarak sınıf, yaş, deneyim gibi farklı öznellikleri yansıtan çeşitli kadın karakterler, durumlar, olaylar ve hikâyeler aracılığıyla kadınlara yönelik şiddet, taciz; evde, işte ve sosyal yaşamdaki ayrımcılığın yanı sıra kadın-erkek ilişkileri, kadınlar arası ilişkiler ve dayanışma, kadın bedeni ve cinselliği gibi temalarda kadın deneyimlerini, kadın sorunlarını eleştirel biçimde ortaya koyar. *Gırgır*, *Hıbrır*, *Fırt* ve *Pazartesi*'deki çizgilerin aksine *Bayan Yanı* konularına sadece kadınları değil LGBTIQ+ var oluşları da dahil eder. Ayrıca insan hakları, çevre ve hayvan hakları konuları da ele alınır. Daha çok ilk yayınlarda yansımakla birlikte İslami feminizmi yansıtan örneklerle derginin feminist perspektiflerin çeşitliliğini büyük oranda yansıttığı değerlendirilebilir (Binici, 2021, s. 361).

Mizah dergiciliği Türkiye toplumunun muhalefet geleneği içerisinde önemli bir ifade biçimi oluşturmaktadır. 1870'te yayımlanan ilk bağımsız mizah dergisi *Diyojen*'den günümüze mizah dergileri toplumsal muhalefetin yaratıcı ve güçlü biçimde dile getirildiği önemli kaynaklar olmuş, yarattıkları muhalefet ile baskı, yasaklamalar ve hapis cezaları gibi ağır müdahalelerle karşılaşmışlardır. *Bayan Yanı* dergisi de mizah dergilerinin geleneğini sürdürmekte ve politik gündeme, özellikle kadınlara dair konularda feminist perspektifli eleştiriler getirmektedir. Binici (2021) kapak sayfalarına dayalı analizinde *Bayan Yanı* dergisinin feminist mizahi söyleminin sırasıyla kadın cinayetleri, taciz, tecavüz bağlamında beden politikaları; dini muhafazakâr değerler bağlamında geleneksel ataerkil değerlerin eleştirisi ve dayanışma bağlamında kadınlar arası ilişkiler temalarında yoğunlaştığını belirtir. Yazara göre bu analiz derginin yayına başladığı dönemden günümüze politik gündem ve kadınların kamusal ve özel alandaki koşullarını ve ayrıca derginin feminist politik duruşunu yansıtır niteliktedir (s. 373-375).

Tarihsel - politik - kültürel atmosferin etkisinde feminist karikatür

Tarihsel olarak bakıldığında feminist karikatür 1980'lerde genel mizah dergiciliği içinde ortaya çıkıp, 1990'ların ortalarından itibaren feminist bir yayın olan *Pazartesi* dergisinde ve ardından 2010'lu yıllardan itibaren de başlı başına feminist bir mizah dergisi olan *Bayan Yanı* ile gelişim gösterir. Bu süreçte bir kültürel ürün olarak dönemin tarihsel, politik ve kültürel atmosferiyle uyumlu bir çizgi izler.

Feminist karikatür açısından çizerler, yayınlar ve eleştiri noktaları kadar sorulması gereken bir diğer soru 1980'lere kadar karikatürde feminist perspektifleri yansıtan örneklerin neden var olmadığıdır. Bu noktada -elbette başka etmenler dâhil olmak üzere- başat unsurlar olarak mizah alanının yapı ve görünüm olarak erkek egemen tasarımı ve tarihsel-toplumsal koşullar bağlamında feminist politikanın etkili bir eylemlilik içerisinde olmayışı değerlendirilebilir. Zira feminist politika açısından Osmanlı döneminde başlayan kadın hareketleri Cumhuriyet devrimleri ile birlikte bir yanılısma içerisinde etkinliğini kaybetmiş, 1980 öncesi dönemdeki siyasi kutuplaşma ortamında kendini siyasal özne olarak tanımlayan kadınlar kadın sorunlarını genel siyaset içerisinde çözümlenebilecek biçimde ele almıştır. 1980 sonrası dönemde oluşan siyasal atmosferle birlikte kadın sorunlarının özgüllükleri ve buna uygun politikaların gelişmesi bağlamında yayıncılık faaliyetleri, kitlesel eylemler gibi etkilerle güçlü bir feminist söylem gelişebilmiştir (Tekeli, 1989). Karikatürist kadınların çalışmalarında 1980 öncesi dönemdeki ilk örneklerin kendi koşullarına yabancılaşmış, dar ve eril perspektifine karşın, 1980 sonrası çizgilerde feminist bakış açılarının yansıdığı örneklerin ortaya çıkması, dönemin politik atmosferinin bir yansıması olarak okunabilir. Bu dönemdeki çizgiler, beden politikaları bağlamında feminist hareketin şiddet, cinsel taciz, beden ve cinsellik üzerine söylem ve eylemleri ile paralellik göstermektedir. Yine 1990'lardan itibaren feminist hareketin ve popüler/politik bir feminist yayın olan *Pazartesi* ile *Kim* ve *Kadınca* gibi kadınlığa dair anlamların kadın cinselliğinin ve erkeklik eleştirisinin

ele alındığı dergilerin varlığı ile feminist söylemlerin gelişip çeşitlenmesi sayesinde feminist perspektiflerin daha belirgin biçimde yansıdığı görülür.

Ayrıca sanat alanında özellikle de mizah gibi politik bir alanda çizer kadınların varlık ve görünürlük koşulları erkeklerden farklı biçimlenmektedir. Bu alanların erkek egemen niteliği tekniğin, içeriğin, temanın, olaylara bakışın büyük oranda erkeklerce tasarlanmasını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla kadınlar bu alanlarda var olmaya ve üretim yapmaya yöneldiğinde, egemen kalıpları benimsemeye eğilimlidir. Ancak çizer kadınların zaman içerisinde çizmeye dair cesareti ve kendi üsluplarını bulabildikleri değerlendirilebilir.

Önceki yıllara nazaran 2010'lu yıllardan itibaren çizgilerin daha çok kamusal alana yöneldiği; daha politik düzeyde kadınların yaşamına dair eylem ve söylemlerin ele alındığı ve feminist kimliğinin sahiplenildiği ifade edilebilir. 2000'li yıllardan sonra ana akıma seçenek oluşturacak, etkileşimli bir mecra olarak yeni medyanın alternatif söylemlerin dolaşıma girmesi noktasında bir alan açması, feminist ve queer görünürlüğün ve aktivizmin artması ve *Bayan Yanı* dergisiyle birlikte yetişen genç karikatürist kuşağın da etkisiyle feminist karikatürde queer karakterler de dâhil olmak üzere temsil bağlamında çeşitliliğin arttığı görülür (Binici, 2021). Burada elbette genel mizah dergileri içinde köşe ve sayfalar yerine artık kapağı, içeriği ile kendi sözünü daha çok yönlü ve belirgin biçimde söyleme imkânı sağlayan, bütünsel olarak bir feminist mizah dergisi biçiminde yayımlanan *Bayan Yanı* dergisinin etkisi önemlidir. Elbette bu farklılıklar kadınların bedeni, yaşam tarzı, kamusal görünürlükleri üzerine tartışma yaratan baskıcı söylemlerin bir yansıması olarak okunabilir. Bu değişim *Bayan Yanı* dergisi için belirlenen isimde de kendini gösterir. Önceki dönemde *Gırgır* dergisinde *Gırguriye*, *Eksik etek*, *Biz Bıyksızlar* gibi öncelikle kadın olmaya dair tanımlar üzerinden yapılan adlandırma, bu dönem itibarıyla '*Bayan yanı*' biçiminde kadınların kamusal görünürlüğüne yönelir. Bu fark, kadınların mizah alanında var olma, görünür olma düzeyini aşp, sözü bir ileri noktadan, zaten bu alanda var olan kadınların artık kamusal alandaki görünürlük üzerinden kurduğu anlamını da verir.

Çizerlerin köşe/sayfa/dergiye verdikleri isimler de eleştirel niteliktedir. Başlangıçta *Gırgır* ve *Hıbrı*'da *Eksik etek*, *Biz Bıyksızlar* başlıklı köşeler, içeriğin çizer kadınlarca hazırlandığını, bir kadın köşesi ya da kadın sayfası olduğunu vurgulamak üzere kadınlığın toplumsal tanımı olarak "erkek olmayan" anlamlarındaki deyimlerle ifade edilmiştir. *Eksik etek*; *Biz Bıyksızlar* ve ardından *Bayan Yanı* isimleri, kadınların toplumsal olarak erkeğin karşısında bir eksiklik, yetersizlik, savunmasızlıkla tanımlanmasını ifade eden deyimlerin kasıtlı olarak sahiplenilmesidir. *Eksik etek*, toplumda bir işi yapmak için yeterli olamamak anlamında kadınlar için kullanılan bir ifadedir ve Türk Dil Kurumu çevrimiçi sözlüğü de bu ifadenin karşılığı olarak "kadın"ı verir (sozluk.gov.tr). *Biz Bıyksızlar*, bıyığı olmayan anlamında kadını vurgular. *Bayan Yanı* ise kamusal alanın kadınlar aleyhine bölünmüşlüğü temsil eden, toplu taşımada akraba olmayan kadın ve erkeklerin birlikte oturmasını yasaklamak üzere kullanılan, tanımlayıcı bir ifadedir. Yine *Pazartesi*'de Gülay Batur'un köşesine *Noksan 60 Noksan (İdeal Köşe)* başlığını vermesi de beden politikaları bağlamında kadınlar üzerinde bir baskı unsuru olan "doksantmış-doksan" biçiminde ifade edilen ideal beden dayatmasına karşılık gelmektedir. Bu isimlendirmeler kadınlar açısından aşığlayan, küçümseyen, ayrıştıran, dayatma niteliğindeki tüm bu olumsuz ifadelere karşı kadınların görünür olmaya, itiraz etmeye, üretmeye dair cesaretinin yansıması olarak kasıtlı biçimde, stratejik olarak sahiplenildiğini düşündürmektedir. Bu yönüyle ataerkil dil ve geleneklere meydan okur niteliktedir. Feminist kuramlardan beslenen biçimde içeriklerin genel bir okumasına dayalı bu betimlemeler elbette daha detaylı okuma ve analizlere ve dolayısıyla daha kategorize ve kapsamlı bulgulara açıktır. Bu çalışma bu yönde yapılabilecek sonraki çalışmalar için bir yol gösterici olma gayesindedir.

Sonuç

Bu örnekler ışığında 1980'lerden itibaren kadın deneyimlerine ve kadın sorunlarına eleştirel, sorgulayıcı yaklaşımlar sunan bir karikatürist kadınlar kuşağı olduğu ve bunun 2010'lu yıllardan itibaren artan yayın ve çizir sayısı ile birlikte daha çeşitli ve kapsayıcı bir feminist eleştirel söylem yarattığı görülmektedir. Feminist karikatür alanının gelişmesinde *Gırgır* dergisindeki *Biz Büyüksızlar* köşesi ve sonra *Pazartesi* dergisindeki çizgiler ve nihayet bağımsız bir kadın mizah dergisi olan *Bayan Yanı* dergisinin ve Ramize Erer, Meral Onat, Gülay Batur, Feyhan Güver gibi ilk kuşak çizirlerin etkisi çok önemlidir. Feminist karikatürle birlikte kadın deneyimleri ve kadın sorunları etkili ve eleştirel biçimde ele alınmakta ve erkek egemen mizah alanının dinamikleri sarsılmaktadır. Erkek egemen mizah alanında kadınlar mizahın genellikle nesnesi olarak konumlandırılırken, kadınların bu alandaki varlık ve görünürlükleri mizahın öznesi haline gelme ve çizgi diliyle ataerkil söylem ve pratikler karşısında kendi karşı söylemlerini yaratma anlamında güçlü ve iddialı bir duruş olarak değerlendirilebilir. Böylece karikatürde tema, çizgi ve anlatılar kadın imgesi ve temsil bağlamında dönüşmekte, feminist karikatür kadınlar açısından ataerkil söylem ve pratiklere karşı etkili bir direniş stratejisi olarak işlevselleşmektedir.

1980'li yıllardan günümüze feminist hareketlerin etkisiyle feminist karikatürün kadınlara dair ülkedeki iklimi etkili biçimde yansıttığı ve dönemsel olarak kadınların kamusal görünürlüğünün ifadesi, feminist kimliğinin sahiplenilmesi ve daha kapsayıcı bir söylem geliştirilmesi noktasında değişimler izlenebilmektedir. Feminist karikatür açısından çizirler arasında bir manifesto, dil birliği, uyum gibi unsurlar yer almamaktadır. Çizgi, biçim, tasarım gibi teknik özellikler dâhil olmak üzere her çizirde sanatın doğasına uygun biçimde farklılıklar görülmekte ancak eleştirel söylemde kadın bedeni ve cinselliği bağlamında beden politikalarının eleştirisi; toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında geleneksel ataerkil değerlerin eleştirisi, farklı sınıf, kültür ve deneyim alanından kadın deneyimlerinin çeşitliliği ve dayanışma ve çatışma bağlamında kadınlar arası ilişkilerin ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmanın karikatür alanında çizir kadınlar ve feminist perspektifli karikatür konularında literatüre katkı sağlaması ve daha geniş kapsamlı, benzer tarihsel-toplumsal dinamikleri olan toplumlarla karşılaştırmalı araştırmaları teşvik etmesi umulmaktadır.

Kaynakça

- Akis. (1958). Karikatürist Soprano. *Akis*, 29-30.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film* (Cep Üniversitesi b.). İstanbul: İletişim.
- Bakhtin, M. (2005). *Rabelais ve Dünyası*. (Ç. Öztekin, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Bakhtin, M. (2014). *Karnavaldan Romana: Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*. (C. Soydemir, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Balcıoğlu, S. (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk Karikatürü* (Genişletilmiş 4. Baskı b.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Berber, N. (2017). *2000'li Yıllar: Değişen Yasalar, Yazılan Projeler ve Yeni Adımlar....* Mart 20, 2019 tarihinde Heinrich Böll Stiftung Derneği Türkiye Temsilciliği: <https://tr.boell.org/tr/2017/09/18/2000li-yillar-degisen-yasalar-yazilan-projeler-ve-yeni-adimlar>. adresinden alındı
- Billingsley, A. (2013). *Laughing against Patriarchy: Humor, Silence, and Feminist Resistance*. 11 3, 2020 tarihinde pages. uoregon. edu adresinden alındı
- Binici, G. (2021). Popüler Kültür Ürünlerinde Feminist Mizahi Söylem. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri ABD Doktora Tezi.

- Bumin, T. (2010). *Tartışılan Modernlik: Descartes ve Spinoza*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cantek, F. Ş. (2020). Türkiye Kadınlığı Keşfediyor: Elele, Kadınca, Kim. F. Saygılıgil, & N. Berber içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Feminizm 10. Cilt* (s. 127-137). İstanbul: İletişim.
- Cantek, L., & Gönenç, L. (2017). *Muhalefet Defteri- Türkiye'de Mizah Dergileri ve Karikatür* (1. Baskı b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Crawford, M. (2003). "Gender and Humor in Social Context". *Journal of Pragmatics*, 35 (9), 1413-1430.
- Çabuklu, Y. (2008). *Toplumsal Performanslar*. Ankara: Ayraç Kitap Evi.
- Çeviker, T. (1995). Bir Çizgi ve Ses Ustası Selma Emiroğlu Aykan'ın Dünyasında Gezinti. *GülDiken Mizah Dergisi*, 38-50.
- Çeviker, T. (2013). Eylül 18, 2020 tarihinde <http://www.sahirabaci.com/sahirabaci/pages/posts/kadin-mizah-40.php> adresinden alındı
- Demirkol, G. (2018). *Gırgır*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demirkol, G. (2021). Mizah Dergiciliğinde Gündelik Hayat ve Toplumsal Hafıza. (İ. Kamar, Röportajı Yapan) Mayıs 2022 tarihinde <https://www.birgun.net/amp/haber/mizah-dergiciliginde-gundelik-hayat-ve-toplumsal-hafiza-331348>. adresinden alındı
- Eroğlu, D. (2021). 03 02, 2022 tarihinde <https://feministbellek.org/beden-politikalari/> adresinden alındı
- Gouma-Peterson, T., & Mathews, P. (2020). Sanat Tarihinin Feminist Eleştirisi. A. Antmen içinde, *Sanat/Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri* (6. Baskı b., s. 13-119). İstanbul: İletişim.
- Halis, Ş. A. (2016). Kadın-Mizah İlişkisi ve 1970'lerden Günümüze Türk Sinemasının Güldüren Kadınları. H. Kuruoğlu, & M. Boz içinde, *Medya ve Mizah* (s. 381-399). Ankara: Nobel Kitap.
- Hart, M. t. (2007). Humor and Social Movements: An Introduction. *International Review of Social History*, Vol. 52, SUPPLEMENT 15: Humour and Social Protest, 1-20.
- Hubbell, A. M. (2002). Six Funny Women: Gender, Body, Sexuality and Power in the Stand-up Comedy of Judy Tenuta, Paula Poundstone, Ellen Degeneres, Roseanne Bar, Pentland Arnold Thomas, Adele Givens and Margaret Cho. Northwestern University.
- Karakışla, Y. S. (2006). Osmanlı Mizahında Bir Kadın Sedası (1914): Leylak Dergisi. *Toplumsal Tarih* (151), 44-51.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and Humor: The state of the art. *Journal of Pragmatics* (38), 4-25.
- Lauzen, M. (2014). The Funny Business of Being Tina Fey: Constructing a (feminist) comedy icon. *Feminist Media Studies*, 14 (1), 106-117.
- Lockyer, S., & Pickering, M. (2008). You Must Be Joking: The Sociological Critique of Humor and Comic Media. *Sociology Compass* 2/3, 808-820.
- Morreal, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak*. (K. Aysevener, & Ş. Soyer, Çev.) İstanbul: İris Mizah Kültürü.
- Nochlin, L. (2020). "Neden Hiç Büyük Kadın Sanatçı Yok?". A. Antmen (Dü.) içinde, *Sanat Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri* (A. Antmen, Çev., 6. Baskı b.).
- Odabaşıoğlu, S. (2014). *Kadın Karikatüristlerimiz*. İzmir: Karabağlar Belediyesi.
- Öngören, F. (1998). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türk Mizahı ve Hicvi*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özdemir, E. (2016). Türkiye Feminist Hareket/Örgütlenme Tarihi. F. Saygılıgil içinde, *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları* (s. 291-325). Ankara: Dipnot.
- Özman, M. (Yöneten). (2008). *İsyan-ı Nisvan* [Sinema Filmi].
- Sancar, S. (2008). Ortak Gündem Politikasının Başarıları ve Sorunları. *Amargi* (9), 11-12.

- Sanders, B. (2001). *Kahkahanın Zaferi- Yıkıcı Tarih Olarak Gülme*. İstanbul: Ayrıntı.
- Scott, J. W. (1988/2010). Toplumsal Cinsiyet: Faydalı Bir Tarihsel Analiz Kategorisi. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar* (12), 112-138.
- Scott, J. W. (1991/2013). Kadınların Tarihi. J. W. Scott içinde, *Feminist Tarihin Peşinde* (s. 105-141). İstanbul: BGST Yayınları.
- Seven, A. (2014). Ülkemizde Kadın Karikatüristler. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 9 (17), 19-28.
- Sipahi, İ., & Hayatseven, H. İ. (2006). *Kadın ve Mizah: Kadın Karikatüristler Ajandası*. İstanbul: Hanlar Matbaacılık.
- Tanrıöver, H. T., & Eyüboğlu, A. (2000). *Popüler Kültür Ürünlerinde Kadın İstihdamını Etkileyebilecek Faktörler- Cinsiyetçiliğin Kültürel Pratikler Aracılığıyla Yeniden Üretilmesi: Popüler Kültürde Kadın İstihdamını Etkileyebilecek Olumlu ve Olumsuz Öğeler*. (P. Yöneticileri, Dü.) Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Tekeli, Ş. (1989). 80'lerde Türkiye'de Kadınların Kurtuluşu Hareketinin Gelişmesi. *Birikim* (Temmuz), 34-41.
- Tekeli, Ş. (1990). 1980'ler Türkiye'sinde Kadınlar. Ş. T. Haz.) içinde, *Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın* (s. 7-41). İstanbul: İletişim.
- Tekeli, Ş. (2016). Şirin Tekeli ile Söyleşi: Karı Kuvvetleri'nden Feminist Harekete. (E. Özdemir, Röportajı Yapan) Mayıs 2022 tarihinde <http://www.5harfliler.com/sirin-tekeli-ile-soylesi-kari-kuvvetlerinden-feminist-harekete/> adresinden alındı
- Walker, N. (1988). *A Very Serious Thing: Women's Humor and American Culture* (Vol.2 b.). U of Minnesota Press.

19. Bilgi çağının yeni trendi: Dijital istifçilik üzerine bir araştırma

Mine DEMİRTAŞ¹

Nur Emine KOÇ²

APA: Demirtaş, M. & Koç, N. E. (2022). Bilgi çağının yeni trendi: Dijital istifçilik üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 289-308. DOI: 10.29000/rumelide.1132565.

Öz

Bilinçaltında bir güdü olarak saklama, biriktirme, zamanı gelince kullanmak üzere toplama ihtiyacı hissetme, stoklama durumu istifçiliğin çeşitli tanımları arasındadır. Bir içgüdü olarak stoklama insanın doğasında bulunmaktadır, istifleme bozukluğu ise bu durumun fazlaca tekrarlanması ve nesnelere veda edememe durumuyla toplama ve bırakamama alışkanlığının artarak devam etmesi durumudur. Günümüzde teknolojinin sık kullanımı olumsuz etkilerini de beraberinde getirmiş ve dijital hastalıklar sık konuşulmaya başlanmış, özellikle büyük verinin psikolojik ve fizyolojik etkileri ciddi bir şekilde düşünölmeye başlanmıştır. Bilgi çağının bireyleri uçsuz bucaksız bir veriye sahip olan internette pek çok bilgi edinerek, bu bilgileri hafızalarında tutmak yerine, dijital ortamlarda saklamayı tercih etmektedir. Gerek günlük bilgiler gerekse fiziki olarak saklanan veriler dijitalde yeni düşmekte, dijital teknolojilerin günlük hayatın kaçınılmaz bir parçası haline gelmesi ise her türlü verinin dijitalde depolanmaya başlanmasına neden olmaktadır. Dijitalleşen dünyada yeni teknolojilerin ortaya çıkması ve günlük hayatın her alanına dâhil edilmesi konusunda yaşanan tedirginlikler, dijitalleşme ve teknoloji kaygısını gözler önüne sermiştir. Bilgi teknolojisi kaygısının psikolojik temeli, öz-yeterlik kavramıdır. Teknolojisi kaygısı ve öz-yeterlik kavramları, dijital depolama davranışının incelenmesinde önemli unsurlardır. Yapılan araştırmalar, bireylerin veri biriktirme nedenleri arasında sorumluluktan kaçınma, sorumlulukları öteleme ve Obsesif-kompulsif bozukluk gibi kişisel başka sorunları da tetikleyebildiğini ortaya koymuştur. Dijital araçların ve içeriklerinin biriktirilmesi ve depolanmasının neden ve sonuçları bağlamında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görölmektedir. Bu bağlamda, veri tabanları, videolar, resimler ve dijital belgeler gibi sanal ürünleri içeren depolama sorunları, bir başka deyişle dijital istifçilik ile ilgili araştırmaların yapılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın sorunsalı, örneklem olarak seçilen dijital istifçilere yöneltilen açık uçlu sorularla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmeleri yapılarak katılımcıların dijital biriktirme davranışlarının bilgi teknolojisi öz-yeterlik ve kaygısı çerçevesinde değerlendirilmesinin yapılmasıdır.

Anahtar kelimeler: Dijital teknolojiler, dijital istifçilik, dijital medya, dijital bağımlılık

¹ Prof. Dr., Beykent Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Medya ve İletişim Bölümü (İstanbul, Türkiye), miredemirtas@beykent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1157-1012 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132565]

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü (İstanbul, Türkiye) nurkoc@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3477-8019

New trend of the information age: A research on digital hoarding

Abstract

Subconsciously, hiding as a motive, feeling the need to collect to use when the time comes, are among the various stockpiling definitions of hoarding. Stockpiling is a natural human instinct, and hoarding disorder occurs when this situation is repeated frequently and habit of not being able to abandon objects continues to increase. Today, frequent use of technology has brought about its negative consequences, and digital diseases have started to be talked about more often, especially the psychological and physiological effects of big data is being seriously discussed. Individuals of information age prefer to store information in digital environments rather than memorizing it by getting a lot of information from the Internet, which has an immense amount of data, and the fact that digital technologies have become an inevitable part of daily life causes all kinds of data, stored digitally. Among the reasons for accumulating data, research has shown that individuals can also be triggered by a number of other personal problems, such as distraction, avoidance of responsibility, postponement of responsibilities, and obsessive-compulsive disorder. The tension and anxiety about the emergence of new technologies in the digitalizing world and their inclusion in all areas of daily life have revealed the concern of digitalization and technology. The concept of self-sufficiency is the psychological foundation of information technology anxiety. In analyzing digital storage behavior, the notions of information technology concern and self-sufficiency are critical. It is clear that research on the causes and consequences of individuals' collecting and storing digital tools and their content is quite limited. In this context, storage issues that involve individual virtual products, such as individualistically databases, videos, images, and digital documents; in other words, doing research on digital stacking is the purpose of the study. The problematic of the study is to evaluate the digital accumulation behaviors of the participants within the framework of information technology self-efficacy and anxiety by conducting focus group interviews, which is one of the qualitative research methods, with open-ended questions directed at the digital stackers selected as samples.

Keywords: Digital technologies, digital hoarding, digital media, digital addiction

Giriş

Dijital bağımlılık özellikle pandemi döneminde çok konuşulan ve araştırılan bir konu olmuştur. Pandemi öncesi yaşanan teknolojik gelişmeler, pandemi döneminde daha da hızlanmış, insanların hayatlarını bilgisayar ve cep telefonlarına bağlamasına, sosyal yaşamdan sanal yaşama, yerel kültürden dijital kültüre geçilmesine neden olmuştur. Mc Luhan'ın bahsettiği küresel köy, dijital dünyaya dönüşmüş, dijital teknolojilerin sınırlarında uçsuz bucaksız içeriklerle dijital yerlileri hipnotize ederek kendi ekseninde tutmayı başarmıştır. Özellikle sosyal medya platformları güncel haberlerin paylaşılmasında ve takibinde önemli araçlar haline gelmişlerdir (Koç, 2022:845). Bu eksenindeki dijital yerliler, teknolojinin yarattığı tüm olumlu ve olumsuz etkilere maruz kalarak, sanal dünyanın büyüğü ve uçsuz bucaksız veri akışında olumsuz etkileri bertaraf etmişlerdir. Günümüzde teknolojinin sık kullanımı olumsuz etkilerini de beraberinde getirmiş ve dijital hastalıklar daha sık konuşulmaya başlanmıştır. Özellikle büyük verinin psikolojik ve fizyolojik etkileri ciddi bir şekilde düşünölmeye başlanmıştır.

Bilgi çağının bireyleri uçsuz bucaksız bir veriye sahip olan internetten pek çok bilgiyi elde ederek, bu bilgileri hafızalarında tutmak yerine dijital ortamlarda saklamayı tercih etmektedirler. Gerek günlük

bilgiler gerekse fiziki olarak saklanılan fotoğraflar, belgeler, mektuplar, makaleler, kitaplar, müzik, film, vs. artık tamamen dijitalde yenik düşmektedir. Dijital teknolojilerin günlük hayatın kaçınılmaz bir parçası haline gelmesi, her türlü verinin dijitalde depolanmaya başlanmasına neden olmuştur. Artık dosyalar anında oluşturulmakta, her kullanıcı kendine özgü büyük verileri üretmektedir. Bu kişisel veriler çeşitli nedenlerle silinmekte ya da çoğunlukla biriktirilmektedir.

Dijital mecralar günlük yaşamımıza girdikçe, dijital dosyaların biriktirilmesi önemli bir sorun haline gelmiştir. Çeşitli malzeme ve ögeyi depolamanın sosyal ve psikolojik yönleri uzun zamandır araştırılan bir konu haline gelmiştir. Depolama bozukluğu, çok sayıda ögeyi biriktirme ve onlardan ayrılma olasılığı fikri, psikolojik rahatsızlık olarak kendini göstermektedir. Sanal kimliklerin dijital araçlarla temsil edilmeye başlanması ve yaşam alanlarının giderek dijitalleşmesi, depolama hareketlerinin önemine dikkatlerin çekilmesine neden olmuştur. Ancak, dijital araçların ve içeriklerinin bireysel olarak biriktirilmesi ve depolanmasının neden ve sonuçları bağlamında yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmada, gerek kurumsal gerekse bireysel olarak sanal ürünleri (veri tabanları, videolar, resimler ve dijital belgeler dâhil) içeren depolama sorunları ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca güvenlik sorunları, fikri mülkiyet kaygıları ve kurumsal ortamlarda bilgi akışı ile ilgili olan sorunları kapsayan çalışmalarda, bilgi ahlaki ve kurumsal verilerin bireysel kazanç uğruna fırsatçı bir şekilde kullanılmasına vurgu yapılarak, sanal depolamanın ahlaki ve kişisel boyutlarına da değinilmiştir.

Hem bireyler hem de kuruluşlar, sanal ürünlere uygun stratejiler geliştirme ve uygulamaları iyi yönetme eksiklikleri nedeniyle önemli sorunlar yaşamaktadır. Bilgisayarlarda bulunan yedek depolamanın azalan maliyeti ve internetin “bulut” üzerinden sağlanması ile elde edilen ucuz depolama olanakları düşünüldüğünde, sanal depolama başarılı görülmektedir. Ancak, formatları ve depolama alt başlıkları açısından yönetilmeyen veriler, kuruluşlar için sorunlar yaratabilmektedir. Ayrıca, bilgi akışından uygunsuz şekilde kaldırılan veriler, hayati süreçleri riske atabilmektedir. Bireysel düzeyde, çok az metin ve meta veri içeren yüz binlerce görüntünün, videonun ve belgenin depolanmasının yol açtığı kişisel ve profesyonel sorunlar, büyük problemlere de yol açabilmektedir. Araştırmalara göre, bireylerin veri biriktirme nedenleri arasında oyalama, sorumluluktan kaçınma, sorumlulukları öteleme ve Obsesif-kompulsif bozukluk, kişisel bir takım başka sorunlar da bulunmaktadır (Bratiotis, Schmalisch ve Stekete, 2011). Kurumsal düzeyde de, bireyleri belirli bağlamlarda veri biriktirmeye yönlendiren nedenler, bireysel düzeydeki nedenlerle paralel biçimde gelişebilmektedir. Örnek olarak okulların pandemi döneminde her toplantıyı konferansı ve hatta dersi Zoom üzerinden kayıt altına almaları örnek gösterilebilir.

Depolama davranışı dijitalden önce de koleksiyon oluşturma, albüm yapma, kitap ve evrak toplama şeklinde hem kurumsal hem de bireyler olarak sıkça görülen bir eğilimdir. Fakat dijitalde geçişle birlikte bu davranış çok kolay yapılanabilen, veriye dönüştürülebilene bir hal almıştır. Fiziksele göre çok daha sınırsızlaşan bu depolama davranışı, yeni medyada depolama alanlarının satışa sunulmasına, bu sebeple de bir ticari alana dönüşmesine neden olmuştur. Depolamanın olumsuz sonuçlarını ortaya çıkarmak için bireylerin depolama davranışlarının incelenmesi bilgi çağının önemli araştırma konularından biri olmalıdır. Öte yandan, dijitalleşen dünyada yeni teknolojilerin ortaya çıkması ve günlük hayatın her alanına dâhil edilmesi konusunda yaşanan gerginlik ve tedirginlikler, dijitalleşme ve teknoloji kaygısını gözler önüne sermektedir (Sketeke, 2010). Bilgi Teknolojisi kaygısının psikolojik temeli öz-yeterlilik kavramıdır. Bu nedenle, Bilgi Teknolojisi kaygısı ve öz-yeterlilik kavramları, dijital depolama davranışının incelenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, katılımcıların dijital biriktirme

davranışları bilgi teknolojisi öz-yeterlilik ve kaygı çerçevesinde incelenmiş ve bu bağlamda, çalışmada ele alınan kavramların teorik altyapısı oluşturulmuştur.

Kavramsal çerçeve

İstifleme yüzyıllardır süregelen bir davranıştır. Tarihte istifleme davranışlarına bakıldığında arkeoloji çalışmalarında görüldüğü üzere, pek çok savaşçı, avcı ya da toplum olarak medeniyetler kendilerini korumak adına pek çok aleti ve gerekli gördükleri eşyaları saklamışlardır. Bilinçaltında bir güdü olarak saklama, biriktirme, zamanı gelince kullanmak üzere toplama ihtiyacı hissetme, stoklama durumu istifçiliğin çeşitli tanımları arasında yer almaktadır. Bir içgüdü olarak stoklama insanın doğasında bulunmaktadır. İstifleme bozukluğu ise bu durumun fazlaca tekrarlanması ve nesnelere veda edememe durumuyla toplama ve bırakamama alışkanlığının artarak devam etmesi halidir (Wallman, 2018:15).

Dijital istiflemenin bir diğer tanımı da şu şekildedir: "Dijital istifleme (e-istifleme veya siber istifleme olarak da bilinmektedir), kullanıcı için artık değerli olmayan aşırı elektronik materyal edinme ve bunları silme isteksizliği olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji ve iletişimin içkinleşmesi dijitalleşmenin kültürel boyutunu da etkilemiş (Önder, 2021:104), dolayısıyla istifleme davranışları da bu kültür içerisinde şekillenmiştir. Davranış, dijital eserlerin toplu olarak depolanmasını, gereksiz veya alakasız elektronik verilerin tutulmasını içermektedir. Terim, pop kültüründe giderek daha yaygın hale gelmiştir ve siber uzayda zorlayıcı istiflemenin alışılmış özelliklerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Fazla öğelerin "yığılma" veya "çöp" olarak tanımlandığı fiziksel alanda olduğu gibi, dijital ortam da genellikle "dijital dağınıklık" olarak adlandırılmaktadır (Freedman, 2015:286).

Psikanalitik açıdan bakıldığında istifçilik bir veda edememe durumu olduğundan obsesif kompulsif bozukluk ile ilişkilendirilmekte ve bu hastalık altında değerlendirilmektedir. Dijitalde istifleme çok daha kolay olmakla birlikte teknoloji kullanımı hızlandıkça istifleme de dijitalde doğru evrilmiştir (Saxena, 2011:478). Kolaylıkla depolama yapılmaya elverişli bir alan olan dijital ortamlar fiziksele göre, hem yer kaplama açısından hem de zaman kullanımı açısından oldukça elverişlidir. Küçük bir USB'ye çok sayıda evrak, görsel, dosya ve video sığdırılabilen, ya da tamamen kişiye ait dijital alanlarda saklanabilen dijital veriler uçsuz bucaksız olup, her an yer kaplama durumu düşünülmezsiz istiflenebilen bir yapıya sahiptir. Dijital dosyaları depolamak, fiziksele göre kişi üzerinde daha fazla strese sebep olabileceği gibi, davranış bozukluğuna daha müsait ve olumsuz etkilere maruz kalma durumu daha yüksek olmaktadır (Mataix-Cols, 2012:609). Diğer bir deyişle dijital depolama, e-posta, fotoğraf, video, belge ve her türlü dijital materyalin ve içeriklerin kişiye zarar verecek ölçüde biriktirilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Özellikle ücretsiz veya ucuz çevrimiçi depolama alanları ve Google Drive, Dropbox, iCloudDrive benzeri bulut sistemleri, öngörülemeyen boyutta dijital dosyaların biriktirilmesi için medya desteği oluşturmaktadır. Dijital depolama fiziksel bir zarara yol açmasa da kişiyi psikolojik açıdan fiziksel depolamaya göre daha derinden etkilemektedir. Diğer depolama davranışlarında olduğu gibi dijital depolama da davranışsal, bilişsel veya duygusal bozukluklara neden olmakta ve bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Dijital teknolojilere maruz kalma ve etkilenme durumu, fiziksele göre çok daha fazladır. Kişisel bilgi yönetimi, dijital içeriğin düzenlenmesini, depolanmasını ve yeniden kullanılmasını içermekte, dijital dosyaları verimli bir şekilde değerlendirmenin yolu ise, sistematik ve doğru tanımlamalar yaparak saklamaktan geçmektedir (Sinn, 2014:96).

Dijital istifleme bilginin depolandığı herhangi bir elektronik alanda gerçekleşmektedir. Dijital dağınıklığın bulunabileceği yaygın alanları sıralarsak:

*Tarayıcı sekmeleri

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

*Aşırı masaüstü simgeleri

*Dijital fotoğraflar

*Eski belgeler

*Elektronik dosya klasörleri

*E-posta gelen kutuları

*Müzik ve film dosyaları diye adlandırabiliriz (Digital Hoarding, <https://elgl.org/digital-hoarding-working-to-de-clutter-your-digital-space/>, E.T. 20.04.2022).

Depolama hareketlerinin olası nedenleri incelendiğinde, fiziksel stokçuların, biriktirdikleri nesnelere karşı diğer insanlara göre daha fazla duygusal bağıllık ve güven duygusu hissettikleri görülmüştür (Frost ve Hartl, 1996). Buna göre dijital depolama davranışı ve koruma için gözlemlenen motivasyon kaynakları duygusal bağıllığa dayalı olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca bu davranışları sergileyen bireyler, dijital nesneyi silmenin kimliklerini tehlikeye attığını ve kendilerinden bir parçayı kaybediyormuş gibi hissettiklerini iddia etmekte ve önemli bilgileri kaybetmekten korkmaktadırlar. Dijital depolama üzerine yapılan ilk çalışmalarda, fotoğraf biriktirme takıntısı olan bireylerin, günlük olarak fotoğrafları düzenleme ve depolama için zaman harcadıkları ve sonucunda dijital depolamanın olumsuz etkileri olarak, bireylerde kaygı seviyelerinin arttığı gözlenmiştir (Bennekorn, 2015). İnternet kullanıcıları genellikle aldıkları e-postaların yarısını saklamaktadırlar. Çok az kişi bu saklanan e-postaların silinmesi ya da temizlenmesi ile ilgilenmektedir. Özellikle gençlerin bilgiye ulaşmak için metinlerden çok fotoğraf ve videoları tercih ettikleri ve buradan aldıkları bilgileri depolayarak birbirleri ile paylaştıkları görülmektedir (Öztunç ve Gürü; 2022). Bu nedenle, dijital depolamadan kaynaklanan veri dağınıklığı geniş çapta olup, bilgi yönetimini, veri ömrünü, verimliliği ve üretkenliği olumsuz etkilemektedir (Gormley, 2012:92)

Dijital depolama davranışı, bilgisayarın masaüstünü ve klasörlerini karmaşık hale getirmektedir. Yığılmış dijital dosyalar arasında istenilen dosyaya ulaşmak zaman almakta ve kişinin günlük yaşamını zorlaştırmaktadır. Teknoloji kullanımında bireyin hayatını olumsuz etkileyebilecek bir diğer kavram ise kaygıdır. Kaygı tek bir teknolojiye atıfta bulunmaz; teknolojiyi günlük hayata entegre eder ve çok çeşitli teknolojileri kapsar. Teknoloji ile ilgili kaygının birey ve toplum üzerinde olumsuz etkileri söz konusudur. Ayrıca, kaygı bireyin motivasyonunu ve yeteneğini olumsuz etkilemektedir (van Bussel, 2015:188). Bilgisayar kaygısının bilgisayarın genel kullanımını ve performansını etkilediği de gözlemlenmiştir (189). Teknoloji kaygısı, teknoloji kullanımının azaltılması ve diğer kaçınma davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öte yandan tutum, kendini algılama ve öz-yeterlilik gibi özellikler teknolojiye yönelik kaygının psikolojik yönünü oluşturmaktadır. Bu durumu oluşturan teknoloji öz yeterlilik algısı, teknolojinin kişiselleştirme, kişiye özel uygulama ve kullanılma biçimini etkilemektedir (Durnell, 2002:522). Ayrıca teknoloji kaygısı öz-yeterlilik kaygısını da beraberinde getirmektedir. Öz yeterlilik, çeşitli görevlerin yerine getirilmesi için bireye özgü önemli bir kavram olup, bir kişinin bir sonuca ulaşmak için belirli bir davranışı gerçekleştirme yeteneğine olan inancıdır. Bu açıdan öz yeterlilik, kişinin sahip olduğu beceriye değil, beceriyle neler yapılabileceğinin değerlendirilmesine ve motivasyonuna dayanmaktadır (Bandura,1997). Öz yeterliliğe sahip bireylerin bir görevi yerine getirmeye daha istekli, yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için daha kararlı ve daha az endişeli oldukları görülmektedir. Ancak öz-yeterlilik algısı düşük olan bireyler bir işi yapmaktan kaçındıklarını, zorluklara karşı koyamadıklarını ve daha fazla kaygı yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle teknolojideki çeşitliliğin artması, bu alanda öz yeterlilik kavramının da incelenmesine yol açmıştır. Teknoloji öz yeterliliğinin kişinin kendini suçlamasını azaltacağı, teknoloji kullanımına yönelik motivasyonunu ve davranışlarını etkileyeceği de bir gerçektir. Dolayısıyla teknolojiye yönelik öz yeterliliğin teknoloji kaygısı ile ilişkili olması ve dijital depolama davranışlarının gösterilmesinde önemli

bir neden olarak görülmesi olağandır. Sonuç olarak, dijital depolama hareketlerinin değerlendirilmesinde teknoloji öz yeterliliği ve kaygılarının araştırılması gerekmektedir.

Sanal veya dijital depolama çalışmaları yakın bir zaman diliminde ortaya çıkmış ve aynı zamanda yeni vaka çalışmaları, anket sonuçları ve diğer araştırma biçimleri yürütülerek yaygınlaşmıştır. Ayrıca dijital platformlar, sadece fiziksel öğeleri içeren depolama davranışı etkilerini değil, ürünlerin dijitalden kolaylıkla satın alma ve biriktirilmesine zemin hazırlayan bir yapıya sahiptir. Lepselter, gazeteler, televizyonlar ve sosyal medyada negatif depolamanın düzinelerce özelliğinden söz etmektedir (2011:920). “Sanal ürünlerin” depolanması da kuruluşlar için endişe verici olup, fiziksel karşılığında daha fazla maliyetli olma potansiyeline sahiptir. Düzgün bir şekilde tanımlanmayan ve saklanmayan dosyalar, "Bulut"a yerleştirildiğinde uygun şekilde "kaydedilmiş" olarak görülebilmektedir. Bununla birlikte, dosyalarla ilgili veriler mevcut değilse, dosyalar gerçekte değersiz olmakta ve değerli kurumsal kaynaklar boşa harcanmaktadır. Gormley “bilgi dağınıklığı” nı, genellikle verimli işyeri operasyonlarını yürütmeye elverişli olmayan bir durum olan depolama davranışına benzer tanımlamaktadır (2012). Belirli kuruluşlar ve meslekler, sanal depolama sorunlarına diğerlerine göre daha olumlu bakabilmekte, özellikle pandemi dönemi boyunca yapılan pek çok toplantı kayıt altına alınmakta, gereksiz veri olarak gerek dijitalde, gerekse bazı şirketler için veri tabanlarında fiziksel olarak CDlerde ya da USBlerde saklanmaktadır. Belirsizlik ve güven kaybının sorun teşkil ettiği işyeri ortamlarında, bilgi biriktirmenin bir endişe haline geldiği gözlemlenmiştir (Gurrin, 2014:35). Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, dijital istifleme davranışları ile fiziksel istifleme davranışları arasında açık bir örtüşme olduğunu göstermektedir (Sweeten a\Sillencea\Neave,2018,54-60, Bennekom\Blom\Vulink\Deny, 2015).

İnsanlık için, bilginin sınırlı olduğu bir çağdan, bilgi kaynakları boyut, erişim ve karmaşıklık açısından karşı konulmaz ve sınırsız olan bir çağa kısa sürede geçişin zorlukları da yaşanmaktadır. Bilgilerin dijitalde saklanış biçimleri hızla gelişmekte ve depolama araçlarının fizikselden dijitalde geçmesiyle birlikte hemen hemen her veri dijitalde depolanmaktadır. Bunlara, bulut sistemlerinin son yıllardaki gelişimi ve kullanım sıklığı da örnek olarak verilebilmektedir.

Dijital istifçiliğin farklı türleri

Bireyler tarafından biriktirilen sanal ürünlerin çeşitleri, e-posta adres listelerini biriktirmekten, kişilerin kendi avatarlarını oluşturup saklamalarına kadar değişik boyutlardadır. Tatil fotoğraflarından, akademik verilere, sosyal medya konuşmalarından dijital içeriklere kadar pek çok depolama tarzı görülmektedir. Depolama davranışı sosyal medya platformlarının en önemli özellikleri arasında yer almaktadır (Oravec, 2018:30). Örneğin Facebook, içerisinde paylaşılan fotoğrafları, yazışmaları, videoları ve içerikleri “anılar” menüsü ile kullanıcılara tekrar sunmaktadır. Aynı şekilde Snapchat ve Instagram gibi dünyaca ünlü sosyal medya platformları da kullanıcılarına “anı” özelliğini sunmaktadır.

Dijital istifçiliğe teşvik eden bu uygulamalar, kullanıcı verilerinin sadece dijital ortamlarda depolanmasını değil, seçili sosyal medya platformlarında toplanmasını da sağlamaktadır. İstifçilik bu yönüyle sosyal medya bazlı anı biriktirme stokçuluğu olmuştur. Bu veriler kullanıcının kendine özel, seçilerek saklanıyor olsa da büyük veride yerini alarak dijitalde gerektiğinde görünebilir halde depolanmaya devam etmektedir. Dolayısıyla bu içeriklerin diğer kullanıcılarla paylaşılması sonucu kullanıcılar, kendi verilerini başka kişilere ve sosyal medya platformlarına sunup hem üre-tüketici haline gelmekte, hem de metanın kendisine dönüşerek o sosyal medya platformunun reklamı olmaktadır. Böylece hem içerik oluşturan diğer kişilerin etkilenmesini sağlamakta, hem de depolama

faaliyetlerinin bu etkiyi yarattığını gören diğer kullanıcılar için istiflemeye teşvik etmiş olmaktadır (Fried, 2014:345).

1990'larda, müzik paylaşım programı Napster'ın ortaya çıkmasıyla, fikri mülkiyet kaygılarına vurgu yapılarak dijital varlıkların depolanmasına önemli ölçüde dikkat çekilmiştir (Newman, 2013:410). Müzik telif haklarının sıkça konuşulduğu 90'lar döneminde dijital ortamlarda izinsiz bir şekilde kayıt altına alınan pek çok film ve müzik eseri, orijinallerinden çok daha ucuz ve kolay kullanılabilir ve depolanabilir formatları ile korsan olarak merdiven altı satışlara sunulmuştur. Bunu önlemek adına pek çok çalışma yapılsa da uzun süre bu korsan davranış engellenememiştir. Bu dönemin bitmesini sağlayan platformlar yine sosyal medya mecraları olmuştur. Telif haklarının dijitale dönüşmesi ve fiziksel ürünlerin bir alternatif olarak sunulması müzik piyasasını da değiştirmiş, artık dijital ortamlarda piyasaya sürülmeyen eserler neredeyse yok sayılmaya ve müzik piyasası varlığını daha çok dijitalde sürdürmeye başlamıştır. Özellikle 2005 yılında kurulan Youtube, kullanıcı sayısı arttıkça ve internetin cep telefonlarında yaygın kullanımı ile en popüler ve en çok kullanılan müzik ve içerik platformu olmuştur. 2006 yılında Google'ın Youtube'u satın alması ile birlikte algoritması daha da güçlü çalışan Youtube (Wearesocial, 22) Türkiye'de de son beş yılın tartışmasız en çok kullanılan sosyal medya platformu haline gelmiştir. Film ve dizi içeriklerinin de günümüzde yeni medya platformlarında depolanması, hem kolay erişilebilirlik açısından, hem korsana mahal vermeden uygun fiyatlandırmalar ve yasal yollarla elde edilerek kullanıcıları 90'ların korsan dalgasından kurtarmış, hem ana akım medyadaki içerikleri hem de yeni medya platformları için özel yapılan içeriklerin saklanması ve tüketilmesini kolaylaştırmıştır.

Dijitalde pek çok kişi özellikle gençler, müzik ve video içerikli milyonlarca dijital dosya toplarken, Spotify, Youtube gibi platformlara olan bağımlılıkları, fizikselde büyük rafların boşalmasına yardımcı olmuştur. Dijital müzik, "izleme, hedefli reklamcılık, tüketim ve teknolojik alt yapı gelişimi için daha fazla fırsat sunan" bir meta haline gelmiştir" (Rando, 2014:339). Aynı bir dijital kültür yaratan dijital müzik ve film dünyası, ana akım platformlarında hiç karşılaşamayacak içeriklerin ve kültürlerin diğer kültürlerle buluşmasına yardımcı olmuştur. Örneğin Koreli şarkıcı Psy'nin "Gangnam Style" şarkısı ile Youtube'da 4.3 milyar izlenme aldığı bilinmektedir. Ana akım platformlarında belki fırsatını bulamayacak olan pek çok film ve müzik içerikleri yeni medya platformları aracılığıyla tüm dünyaya kolay ve kısa yoldan ulaşmanın yolunu bulmuştur.

Dijital istifçilik sayesinde alınan etkileşimler ve dünyanın her yanından gelen yorumlarla Kore kültürü tüm dünyaya tanıtıldığı gibi etkileşimleri de anlık olarak takip edilebilmektedir. Aynı şekilde "La Casa De Papel" dizisi İspanyol dizisi olarak kendi ülkesinde fazla tutunamamış bir dizi film içeriği olmasına rağmen, Netflix platformunun arşivine girdiği an itibarıyla dünyaca izlenen ve en iyi çıkış yapan Avrupa dizisi haline gelmiştir. Böylelikle bir Amerikan platformu kendi arşivini Avrupa dizi film içeriği arşivi ile daha da popüler hale getirmiş, bir yandan da ülkesinde belki de tek sezonda kalarak izlenmeyecek olan bir diziyi dünyaca ünlü bir içerik haline getirmiştir.

Dijital ağlar üzerinden her zaman hazır arşive sahip olan, kolay kullanımlı sosyal medya ve yeni medya platformları ve Google Drive, One Drive gibi veri toplama ve paylaşım araçları fiziksel istifçiliğin önüne geçmiştir. Fizikselde depolamaya düşkün kişilerin sanal ortamlarda da aynı şekilde hatta daha etkin olarak dijital istifçilik yapmak isteyip istemeyeceği de dikkate değer bir sorunsaldır. Araştırmacılar, büyük miktarlarda fiziksel ürün toplayan bireylerin büyük oranlarda sanal ürünler toplama eğiliminde olup olmayacağına dair çok az ipucu tespit etmişlerdir (Good, 2013:558). Hogan, "Bu çöp kutusu modeline dayalı dijital medyanın kitlesel depolanmasını ne kadar teşvik edersek, her zaman açık, her

zaman hazır arşiv mantığını o kadar güçlendiririz” söylemiyle, sanal depolama konusuna ışık tutabilecek bir bakış açısı sunmuştur (2015:620).

Büyük veri havuzlarının, gelecekte erişilip erişilmeyeceğini veya bunlara nasıl erişileceği konusunda stratejik bir değerlendirme yapılmadan depolanabileceği rahatlığı, dijital istif yapmayı seven bireylerin geçici olarak kendilerini güvende hissetmelerine neden olmaktadır. Dijital ayak izlerinin silinmediği düşünüldüğünde istifçiliğe meyilli olan kişiler açısından bu durum da teşvik edici olmaktadır. Tüm kişisel verilerin dijitalde saklanması, hem devlet güvenliği hem de kişisel verilerin erişilebilirliği açısından mahremiyet ihlaline uğrama olasılığı ve siber saldırılarla karşılaşarak tüm verilerin istenmeyen kişiler ya da kuruluşlar tarafından ele geçirilmesine de neden olabilmektedir.

Dijital veri kaynaklarından bazıları, daha sonra, kuruluşlar tarafından sağlanan çeşitli öğeler veya hizmetlerle ilgili yasal sorunların bir parçası haline de gelebilmektedir. Veri biriktirmeyle ilgili olan endişelere göre, fiziksel ve sanal ortamlar arasında köprü kurmaya hizmet etmeleri nedeniyle pozitif yönleri daha ağır basmaktadır. Diğer bir perspektiften bakıldığında, basılı fotoğrafların ve ilgili materyallerin biriktirilmesinin dijital dosyaların birikmesiyle bir şekilde yer değiştirdiğini söylememiz mümkündür.

Schiele, işyerlerinin dâhil olduğu paylaşım ve stoklama düzeylerinde potansiyel kurumsal kültürün etkileri üzerine araştırmalar yapıldığını; birçok kuruluşun veri yönetimiyle ilgili net politikalarının olmadığını; bu nedenden dolayı kurumsal ihtiyaçlar nedeniyle elde tutulanlar ile “stoklananlar” arasında ayırım yapmanın zor olduğunu görüldüğünü belirtmektedir (2013:48). Yönetimler genellikle kuruluşlarının fiziksel ve sanal varlıklarının düzenli olarak depolanmasına büyük ölçüde önem vermektedir (50). Böylece bu kuruluşlarda çeşitli sanal ürünlerle ilgili depolama davranışları endişe kaynağı olmaya devam etmektedir. Gereksiz verilerin silinmesine ilişkin kurumsal düzeydeki uygulamalar ve diğer yaklaşımlar, mevcut veya potansiyel stokçulara rehberlik etmektedir.

Eğitimde ve akademik ortamlarda özellikle pandemi sonrası dijital istifçiliğin arttığı görülmektedir. Eğitimin dijital platformlardan devam etme gerekliliği ile sosyal medya platformlarından yürütülmeye başlanan dersler, devlette olmasa da özel okullarda kayıt altına alınmıştır. Ayrıca düzenlenen toplantılar ve konferanslar da aynı şekilde sosyal medya mecralarınca kayıt altında tutulmuş ve istiflenmiştir. Kimileri amaçlarına uygun, öğrencilere yardım odaklı, ders ve toplantıların sonradan izlenmesi için olsa da, pek çoğu arşivlerde gerek CD olarak gerekse dijital ortamlarda saklanmakta ve kullanılmamaktadır. Bir diğer yandan akademisyenler için e-kitap ve dijital ortamlarda paylaşılan makaleler ve tezler açık veride yer almaktadır. Akademisyenler de arama motoru yardımı ile işlerine yarayan makaleleri indirmekte ve kendi kişisel bilgisayarlarına istifleyerek arşiv yapmaktadır. Kimi içerik gerekli olacağı düşünüülerek okunmamak üzere istiflenirken, kimi içerik gerçekten işe yaramaktadır. Kişiden kişiye değişiklik gösteren bu davranış, aslında fiziksel ortamda da sadece akademisyen ya da öğretmenlerin değil okuyucuların da istifleme bozukluğu davranışına bir örnektir. Tsundoku sendromu olarak adlandırılan bu istifleme bozukluğu durumu, kişinin ihtiyacından ve okuyabileceğinden fazla sayıda kitabı fiziksel olarak satın alması ve okumadan istiflemesi anlamına gelmektedir³. Kelime anlamıyla da Japonca’da istiflemek demek olan bu hastalık, ayrıca sosyal medya ve yeni medya platformlarının kitap satış sitelerinde promosyonlar ve ödeme kolaylıkları ile kullanıcıları teşvik ederek kitap satın alma işlemini kolaylaştırmaktadır. Kitap satışı yapan dijital platformların istifleri yayınevleri açısından arşiv oluşturmaktadır ve dijitaldeki büyük veriye katkı sağlamaktadır. Tsundoku gibi bibliomania hastalığı da fiziksel kitap istifçiliğidir. Fakat daha çok obsesiflik içeren kitap istifleme durumu, tsundokuda olduğu

³ <https://www.the-tls.co.uk/articles/a-cure-of-tsundoku>

gibi okuma niyetiyle değil, sadece istiflemek amaçlı durdurulamayan bir güdüyle gerçekleşmektedir. İleri seviyelerinde hırsızlığa kadar giden bu hastalık istifleme güdüsüne karşı koyamama durumudur. Dijital platformlarla desteklenen bu istifçilik rahatsızlıkları, psikolojik bozukluklar, korku hissi ve ihtiyacı olabilmeme durumunun beyinde yarattığı bırakamama ve veda edememe halidir. Freud'un vurguladığı "anal" dönemde olumsuz davranışlarla karşı karşıya kalma nedeniyle istifçilik halinin gerçekleşmesi durumu, dijital ortamlarda kaçınılmaz hale gelmiş bulunmaktadır.

Sanal biriktirme veya depolama davranışları, kurumsal ortamlarda ve kişisel yaşamda veri saklama ve yayma ile ilgili birçok konuyu da aydınlatmaktadır. Bazen bireyler, verilerin kurumsal veya kişisel olarak sanal depolamada geçim kaynaklarını ve sosyal hayatlarını tehlikeye atarak aşırılıklara gitmektedir. Diğer taraftan, birçok bireyin standart kurumsal arşivleme yöntemlerinin uygulanmasından kaçınma davranışı, kuruluşlar için daha büyük kayıplara yol açabilmektedir. Kişisel açıdan, telif hakkını göz ardı ederek binlerce dosyayı biriktirmeyi seçmek, bilgi ekonomisi ve yaratıcı sanatçıların finansmanı için bazı sosyal desteklerin boşa gitmesine de sebep olabilmektedir (Newman, 2013).

Dijital istiflemenin dört türü ise şu şekildedir: (Neave \ Briggs \ Silence \ Mc Kellar, 2020);

*Koleksiyoncu: sistematik ve kontrollü olarak verileri toplamaktadır.

*Tesadüfi istifçi: dağınktır, neye sahip olduğunu bilmez ve veriler üzerinde kontrol sahibi değildir.

*Talimatla istifçi: Çalıştığı kuruluş için veri tutmaktadır.

*Endişeli stokçu: Verileriyle güçlü duygusal bağları vardır ve bunları silmekten endişe duymaktadır.

Mülkiyet fiziksel boyutla sınırlı değildir. Giderek dijital yönelimin arttığı bir dünyada insanlar, kimliklerini temsil eden dijital dosyalarla duygusal bir bağlılık oluşturmakta, aile fotoğrafları, kişisel e-postalar, sosyal medya profili, favori videoların tümü, potansiyel dijital varlıklar sayılmaktadır. Bunların kaybı onlar için fiziksel eşyaların kaybı kadar üzücü olabilmektedir. Bu da dijital nesnelere obsesif birikimine neden olmaktadır. Literatür bunu "dijital istifleme" olarak adlandırmaktadır. Üç tür fiziksel biriktirici vardır: toplayıcılar, koleksiyoncular ve istifçiler. Koleksiyoncular, dünyanın dört bir yanından bayrak koleksiyonu gibi bir koleksiyonu tamamlamalarına yardımcı olabilecek, yinelenen bir temaya sahip nesnelere toplarlar. Günlük yaşamlarına çok az müdahale ettirirler ve düzenli bir yaşam alanları vardır. Toplayıcılar seçicilikten yoksundur, ancak ürünleri elde etmekten hoşlanırlar. İstifçiler, toplayıcıların klinik vakalarıdır; eşyalarını sahiplenirler ve faydacı değeri olduğuna inandıkları nesnelere aşırı miktarda edinirler. Üç biriktirici türünden özellikle koleksiyoncular ve istifçiler arasında ayrım yapmak önemlidir. Çünkü onların edinimsel faaliyetlerinin özellikleri birbirine zıttır. Koleksiyoncular herşeyi yapılandırır ve sahip oldukları şeyler benliğin bir uzantısı olarak düşünülürken, istifçiler yapıdan yoksundur ve hep daha fazla eşya edinme istekleri vardır. Dijital birikim bağlamında, dijital toplayıcılar ve istifçilerin, fiziksel ortamdaki muadilleriyle aynı özelliklere sahip oldukları gözlenmiştir (Saxena, 2011:484).

İlk bakışta bu tür davranışlarda bir sorun görünmeyebilir, ancak bu tür davranışların riskli sonuçları vardır. Binlerce e-posta/dosya biriktirmek verimsiz olup, işyeri üretkenliği ve verimliliği üzerinde zincirleme bir etkiye sahip olabilmektedir. Ne kadar çok veri biriktirilirse, bir siber saldırının veya içeriden gelen bir tehdidin yüksek güvenlikli bilgilerin, fikri mülkiyetin veya kişisel verilerin kaybına yol açma riski o kadar artmaktadır. Hassas bilgileri yanlışlıkla herkesle paylaşma veya kaybetme olasılığı yüksektir. Veri istiflemenin çevresel bir riski vardır; büyük veri sunucuları önemli miktarda enerji kullanmakta ve bu nedenle de kuruluşların karbon ayak izlerini olumsuz etkilemektedirler

(Neave\Briggs\Sillence\Mc Kellar, 2020). Dijital istifleme hem işyerlerinde hem de kişisel ortamlarda gerçekleşmekte ve fiziksel istifleme davranışlarıyla da temel bazı benzerlikleri paylaşmaktadır.

Araştırmanın amacı ve yöntemi

Araştırma, katılımcıların istifleme düzeyleri üzerinden davranışlarının hastalık boyutuna ulaşip ulaşmadığının, dijital istifliliğin farkında olup olmadıklarının ve sanal depolama alanlarının birer ticari unsur haline gelip gelmediğinin anlaşılması üzerine şekillendirilmiştir. Araştırmanın amacı, istiflilik alışkanlığının dijital ortamlarda ve daha yüksek seviyede seyrettiğini kanıtlamak ve bir tüketim aracı olarak sosyal medya platformlarının ve dijital depolama alanlarının hangi sıklıkla ve nedenlerle kullanıldığını incelemektir. Aynı zamanda deneyimli ve farklı bakış açıları olan katılımcıların araştırmayı çeşitlendirmeleri sayesinde Türkiye’de farklı yaş gruplarındaki bireylerin dijital istiflilik alışkanlıklarına ışık tutmak çalışmanın esasları arasındadır.

Araştırmada, nitel bir araştırma yöntemi olan odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırma dijital depolama yapan 18-38 yaş aralığında 30 kişi seçilerek amaçlı örneklem yöntemi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Yaş aralıklarının geniş olması nedeniyle odak grup görüşmesi iki gruba ayrılmış olup, 18-22 yaş Grup A, 23-38 yaş grubu Grup B diye adlandırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evreni ve sınırlılıkları

Araştırmanın evrenini tüm internet kullanıcıları oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise web tabanlı bir program olan Google Forms üzerinden belirlenen ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen gönüllü 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu programın seçilme sebebi en yaygın kullanılan ve verilerin en kolay toplanabildiği bir program olmasıdır.

30 katılımcının 18- 22 yaş Grup A, 23-38 yaş Grup B olarak seçilmesinin sebebi ise araştırmaya katılan gönüllü katılımcıların yaşlarının bu aralıkta olmasıdır. Gönüllü katılımcıların yaş farklarının çok olması sebebi ile 30 kişilik grup ikiye bölünmüş, böylelikle hem yaş grupları aralarındaki farkların daha belirgin ve analiz edilebilir olması hedef alınmıştır.

Bulgular ve tartışma

Araştırmada 18-38 yaş aralığında 30 kişi amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Yaş aralıklarının geniş olması nedeniyle odak grup görüşmesi iki grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. 18-22 yaş Grup A, 23-38 yaş grubu Grup B diye adlandırılarak, 95 dakikalık iki ayrı Zoom görüşmesi yapılmıştır. Zoom platformunun tercih edilme nedeni, katılımcıların ayrı şehirlerde olması, aynı anda yüz yüze görüşmenin sağlanmasının zor olması ve katılımcıların %97’sinin bu platformun odak grup görüşmesinde kullanılmasını istemeleridir. Grup A, 8 kadın 7 erkek, Grup B 8 erkek, 7 kadından oluşmaktadır. Katılımcılara mail yoluyla, sözlü olarak ve aynı zamanda Zoom görüşmesi başlarken, görüşmenin sadece bu araştırma için kullanılacağı, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, görüntülerinin kullanılmayacağı hatırlatılmış ve mail yoluyla rıza gösterdiklerini bildiren beyanname kendilerinden alınmıştır. Katılımcı seçiminin ilk adımında katılımcıların dijital platformları ne sıklıkta kullandıkları ve dijital depolama yapıp yapmadıkları sorularak katılımcılar 36 kişiye indirgenmiştir. 2. Adımda ise Zoom platformunu kullanarak odak grup görüşmesine katılabilecek kişiler belirlenerek 30 kişilik grup elde edilmiştir. Veri analizinde katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14,

K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29 ve K30 olarak kodlanmıştır. Kodlar yaş ayrımlarına göre en küçükten en büyüğe doğru numaralandırılarak yapılandırılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Tablo 1	Katılımcıların Özellikleri					
		Meslek			Kadın	Erkek
K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8	18-20 YAŞ	Üniversite öğrencileri			K1-K2- K3-K5-K8	K4-K6-K7
K9-K10-K11-K12-K13-K14-K15	21-22 YAŞ	Medya sektörü	Çevirmen	Bilgisayar ve bilişim mesleğinde olanlar	K10-K14-K9	K11-K12-K13-K15
		K9-K12-K15	K10-K13	K11-K14		
K16-K17-K18-K19-K20-K21-K22-K23	23- 30 YAŞ	Mimar-mühendis	Öğretmen	Akademisyen	K16-K20-	K17-K18-K19-K21-K22-K23-
		K16-K17-K20-K22	K18-K19	K21-k23		
K24-K25-K26-K27-K28-K29-K30	31- 38 YAŞ	Sağlık Sektörü	Sinema Sektörü	Akademisyen	K25-K26-K28-K29-K30-	K24-K27
		K24-K27-K30	K25-K28	K26-K29		

Veriler Zoom platformunda sadece ses kaydı olarak kaydedilmiştir. Kameralar kapalı tutulmuştur. Soru ve yanıt olarak yapılan Zoom görüşmelerinde her bir katılımcıdan görüş alınmadan bir diğer soruya geçilmemiştir. Katılımcılara aşağıdaki 9 soru sırayla sorulmuştur:

1. Fiziksel depolamaya nazaran dijital depolamayı mı tercih ediyorsunuz? Evet ise, Dijitalde veri depolamayı neden tercih ediyorsunuz?
2. Tercih ettiğiniz depolama yöntemi nedir? (Bulut, sunucu/server, telefon, etc.)
3. Ne tür verileri depolamayı tercih edersiniz? (Kitap, oyun, müzik, film, etc.)
4. Sakladığınız verilerin boyutu ne kadardır? GB? TB?
5. Saklanan verilerinizi kullanıyor musunuz? Nerelerde kullanıyorsunuz?
6. Saklanan verilerinizi ne sıklıkla gözden geçiriyorsunuz/düzenliyorsunuz? Bunun için ne kadar zaman harcıyorsunuz?
7. Şu anda sakladığınız verilerin ne kadarının sizin için değerli /yararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
8. Verileri atmakta zorluk yaşıyor musunuz? Neden?
9. Birçok kişi verileri araçsal nedenlerle, bazıları ise duygusal nedenlerle saklarlar. Siz hangi kategoriye ait olduğunuzu düşünüyorsunuz? İki de değilse cevabınızı açıklayabilir misiniz?

Araştırma, katılımcıların istifleme düzeyleri üzerinden davranışlarının hastalık boyutuna ulaşip ulaşmadığının, dijital istifçiliğin farkında olup olmadıklarının ve sanal depolama alanlarının birer ticari unsur haline gelip gelmediğinin anlaşılması üzerine şekillendirilmiş olup, araştırma kapsamında elde

edilen bulgular dijital ortama aktarılmış ve yazılı olarak deşifre edilmiştir. Elde edilen veriler gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Katılımcılara yöneltilen ilk soru “fiziksel mi dijital depolamayı mı daha çok tercih ediyorsunuzdur? Neden?”dir. Bu soru ayırt edici soru olarak düzenlenmiş, diğer sorular dijital ortamda veri toplamayı tercih eden bireylere yöneltilmiştir.

Tablo2. Depolama Yöntemleri

Tablo 2	Depolama Yöntemleri	
	Sayı	Yüzde (%)
Fiziksel Depolama	13	44,7
Dijital Depolama	28	93,3

Her iki odak grup görüşmesinde de toplam katılımcıların %93,3’ü artık dijital depolamayı tercih ettiklerini, fakat fiziksel depolamadan da vazgeçemediklerini belirtmişlerdir. %44,7 katılımcının fiziksel depolama yaptığı araştırmada 30 katılımcının yarısından azının fiziksel depolamayı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Fiziksel depolama yapan 13 kişinin 23-38 yaş grubundan olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soru ise tercih ettikleri depolama yöntemleri üzerinedir.

Tablo 3. Tercih Edilen Depolama Yöntemleri

Tablo 3	Tercih Edilen Depolama Yöntemleri			
	Sayı		Yüzde (%)	
	18-22 yaş	23-38 yaş	18-22 yaş	23-38 yaş
Bulut sistemleri	13	13	86,6	86,6
Server/sunucu	12	7	80	46,6
Cep telefon bellek	15	15	100	100
Sosyal medya platformları	15	14	100	93,3
Harici Bellek/Harddisk	14	10	93,3	66,6
Web sayfası- Blog	7	2	46,6	13,3

18-22 yaş aralığında %86,6 olan bulut sistemleri depolama yöntemi 23-38 yaş aralığında da aynı derecede kullanılmaktadır. Sunucu yüzdelere bakıldığında 18-22 yaş aralığındaki katılımcıların %80’i sunucuyu kullanırken, 23-38 yaş aralığındaki katılımcılar %46,6 oranda sunucu kullanmaktadır. 23-38 yaş aralığındaki katılımcıların bazıları sunucu ya da server kelimesini anlamlandıramamıştır. Bu sebeple kelime anlamı açıklanıp tekrar kendilerine soru yöneltilmiştir. İki yaş aralığındaki kullanım sıklığı farkı sunucu üzerinden ciddi şekilde ayrılmaktadır.

Sorulan 3. Soru ise “Ne tür verileri depolamayı tercih edersiniz?”dir.

Tablo 4. Veri Depolama Tercihleri

Tablo 4	Veri Depolama Tercihleri			
	Sayı		Yüzde (%)	
	18-23 yaş	24-38 yaş	18-23 yaş	24-38 yaş
e-kitap	8	15	53,3	100
Makale	6	14	40	93,3
Dergi	4	12	26,6	80
Oyun	14	4	93,3	26,6
Müzik	14	11	93,3	73,3
Film	13	12	86,6	80
Dizi Film	13	11	86,6	73,3

Katılımcılara sorulan 3. Soru veri depolama tercihleri üzerinedir. Yaş aralıklarına bakıldığında da farklılıkların açık bir şekilde görüldüğü gözlemlenmektedir. E-Kitap depolama tercihlerine bakıldığında 18-23 yaş katılımcı grubu %53,3 oranında e-kitap depolarken, 24-38 yaş grubu %100 oranda e-kitap depolamaktadır. Makale depolama alışkanlıklarına bakıldığında 18-23 yaş grubu %40 oranında makale depolarken, 24-38 yaş grubu %93,3 oranında makale depolamaktadır. Burada da kitapta olduğu gibi yarı yarıya bir oran yakalayan istifçilik durumunun makale ve kitap depolama alışkanlıklarında 24-38 yaş aralıklarında daha yaygın olduğu görülmektedir. Dergi depolama oranı ise 18-23 yaş grubu için %4 iken, 24-38 yaş grubu için %26,6'dır. Her iki grup için de kitap ve makaleye göre daha düşük olan dergi depolama alışkanlığı, katılımcıların yorumlarına göre daha çok paralı uygulamalar olmaları nedeniyle tercih edilmemektedir.

Oyun depolama alışkanlığı 18-23 yaş grubunda %93,3 iken, 24- 38 yaş grubunda %26,6'dır. Oyunda da büyük farklılıklar bulunan yaş gruplarında yaşı daha genç olan grup oyun depolamaya çok yüksek seviyede meyilli iken 24-38 yaş grubu çok düşük seviyede oyun depolamaktadır. K17, belli bir yaştan sonra meslek ve getirileri ile ilgilenildiğinden oyun oynamaya fırsat bulamadığını belirtirken, K22 oyunların indirildiğinde çok yer kapladığını, daha çok çevrimiçi oyunları tercih ettiğini söylemiştir.

4. Soru ise "Sakladığınız verilerin boyutu ne kadardır?"dır.

Tablo 5. Saklanan Verilerin Boyutu

Tablo 5	Saklanan Verilerin Boyutları
K1	8502 fotoğraf,280 mp4 dosyası,300 ekran görüntüsü, 1 makale,6 oyun, 300 ses dosyası
K2	6380 fotoğraf, 155 mp4 dosyası, 2 makale,250 ekran görüntüsü, 15 oyun, 255 ses dosyası
K3	3789 fotoğraf, 340 mp4 dosyası,420 ekran görüntüsü, 1 makale, 1 kitap, 12 oyun, 122 ses dosyası
K4	350 fotoğraf, 280 mp4 dosyası, 345 ekran görüntüsü, 25 oyun, 101 ses dosyası
K5	12534 fotoğraf, 450 mp4 dosyası, 65 ekran görüntüsü, 12 oyun, 98 ses dosyası
K6	2480 fotoğraf, 35 mp4 dosyası, 1200 ekran görüntüsü, 17 oyun, 74 ses dosyası

K7	4538 fotoğraf, 712 mp4 dosyası, 230 ekran görüntüsü, 1 kitap, 12 oyun, 45 ses dosyası
K8	6166 fotoğraf, 357 mp4 dosyası, 125 ekran görüntüsü, 1 kitap, 7 oyun, 56 ses dosyası
K9	11432 fotoğraf, 560 mp4 dosyası, 237 ekran görüntüsü, 3 kitap, 22 makale, 9 oyun, 81 ses dosyası
K10	1678 fotoğraf, 126 mp4 dosyası, 435 ekran görüntüsü, 22 oyun, 43 ses dosyası
K11	6777 fotoğraf, 209 mp4 dosyası, 520 ekran görüntüsü, 2 makale, 6 oyun, 44 ses dosyası
K12	895 fotoğraf, 54 mp4 dosyası, 15 ekran görüntüsü, 13 makale, 14 oyun, 22 ses dosyası
K13	6898 fotoğraf, 367 mp4 dosyası, 156 ekran görüntüsü, 4 makale, 16 oyun, 10 ses dosyası
K14	9007 fotoğraf, 721 mp4 dosyası, 34 ekran görüntüsü, 3 kitap, 1 dergi, 4 oyun, 9 ses dosyası
K15	3445 fotoğraf, 49 mp4 dosyası, 72 ekran görüntüsü, 2 dergi, 7 oyun, 12 ses dosyası
K16	7809 fotoğraf, 79 mp4 dosyası, 67 ekran görüntüsü, 16 makale, 8 oyun, 17 ses dosyası
K17	5098 fotoğraf, 79 mp4 dosyası, 8 ekran görüntüsü, 15 makale, 4 oyun, 18 ses dosyası
K18	5467 fotoğraf, 89 mp4 dosyası, 645 ekran görüntüsü, 2 dergi, 2 oyun, 23 ses dosyası
K19	8565 fotoğraf, 95 mp4 dosyası, 175 ekran görüntüsü, 23 makale, 1 oyun, 22 ses dosyası
K20	6751 fotoğraf, 107 mp4 dosyası, 14 ekran görüntüsü, 15 makale, 1 oyun, 8 ses dosyası
K21	3459 fotoğraf, 62 mp4 dosyası, 45 ekran görüntüsü, 22 makale, 4 ses dosyası
K22	165 fotoğraf, 8 mp4 dosyası, 56 ekran görüntüsü, 27 makale, 3 oyun, 2 ses dosyası
K23	2836 fotoğraf, 12 mp4 dosyası, 77 ekran görüntüsü, 10 makale, 7 ses dosyası
K24	3097 fotoğraf, 98 mp4 dosyası, 21 ekran görüntüsü, 15 makale, 3 ses dosyası
K25	2734 fotoğraf, 97 mp4 dosyası, 22 ekran görüntüsü, 35 makale, 1 oyun, 1 ses dosyası
K26	1432 fotoğraf, 43 mp4 dosyası, 36 ekran görüntüsü, 45 makale, 5 ses dosyası
K27	9713 fotoğraf, 163 mp4 dosyası, 27 ekran görüntüsü, 55 makale, 4 ses dosyası
K28	8754 fotoğraf, 72 mp4 dosyası, 17 ekran görüntüsü, 62 makale
K29	3745 fotoğraf, 87 mp4 dosyası, 82 ekran görüntüsü, 78 makale, 4 kitap, 5 ses dosyası
K30	1348 fotoğraf, 92 mp4 dosyası, 2 ekran görüntüsü, 2 kitap, 59 makale, 1 dergi

Tablo 5'te katılımcıların sakladığı verilerin dağılımı gösterilmiştir. Katılımcıların daha çok fotoğraf, daha sonra video dosyaları (mp4), ekran görüntüleri, ses dosyaları, makale, kitap ve dergi biriktirdikleri gözlemlenmiştir. Sayısal olarak daha çok fotoğraf biriktiren 30 katılımcının yaş aralıklarına göre dijital depolama alışkanlıklarının farklılaştığı belirlenmiştir. Katılımcıların beyanlarına göre hem eğlence hem iş hem de eğitim amaçlı kullanılan bu depolama şekilleri dijitalin vazgeçilmez bir formuna bürünmüştür.

5. soru ise "Saklanan verilerinizi ne sıklıkla gözden geçiriyorsunuz/düzenliyorsunuz? Bunun için ne kadar zaman harcıyorsunuz?"dur.

Tablo 6. Verilerin Gözden Geçirilme Sıklığı

Tablo 6	Verilerin Gözden Geçirilme Sıklığı	
	Görden Geçirme Sıklığı	Harcanan Zaman
K1, K15	2 günde bir	1,5 saat

K2,K18	3 günde bir	2 saat
K3, K6	2 günde bir	2 saat
K4,K5	Her gün	1/2 saat
K7,K13	Her gün	2 saat
K8,K11	4 günde bir	3 saat
K9,K16	Haftada 1	1 saat
K10,K19	Her gün	1.5 saat
K12, K15	2 günde bir	1.5 saat
K14	3 günde bir	2 saat
K17,K21	Haftada 1	2 saat
K20, K24	5 günde bir	1.5 saat
K21, K22	2 haftada 1	2 saat
K23, K25	3 haftada 1	2 saat
K26,K30	3 haftada 1	1 saat
K27,K28	Ayda 1	1.5 saat
K29	Ayda 1	2 saat

Katılımcıların %76,6'sı yaş aralıkları küçükten büyüğe olarak sıralandıkları göz önüne alındığında bir hafta içinde mutlaka verilerini kontrol etmekte ve düzenlemektedirler. K10 ve 19 verilerini bu kadar sık kontrol etme nedenlerinin veri biriktirme boyutlarının sınırlarını aşmamak istemeleri olduğunu bildirmişlerdir. Sınırlarını kontrol ederek gereksiz verileri silmek için her gün zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. K12 ve K15 verilerinin sınırlarını, daha fazla alan satın almaları gerekip gerekmediğini denetlemek üzere iki günde bir kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %6,6'sı iki haftada bir, %13,3'ü üç haftada bir, %10'u ise ayda bir depolama alanlarını kontrol ettiklerini beyan etmişlerdir. Çoğu katılımcı, alanının limitinin dolacağı kaygısını yaşarken bir yandan da gereksiz verileri silmek için depo alanlarını kontrol etmektedir. Ayda bir depolama alanlarını kontrol eden katılımcılar, sosyal medya platformlarının uyarıları ile anılarını hatırlarken kendilerini fotoğraf paylaşırken bulduklarını ve istifledikleri fotoğrafları başka alanlara da taşıyarak depolama şekillerini de değiştirebildiklerini belirtmişlerdir.

6. soru "Şu anda sakladığınız verilerin ne kadarının sizin için değerli olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?" olarak yöneltmiştir.

Tablo 7. Verilerin değeri

Tablo 7	Verilerin Değeri/Yararı		
30 Katılımcı	Değerli/Yararlı	Çoğu Değerli/Yararlı	Pek De Değerli /Yararlıdeğil

SAYI	18	9	3
YÜZDE	60	30	10

30 Katılımcının %60'ı sakladığı verilerin tamamının değerli ve yararlı olduğunu düşünmektedir. %30'u çoğunun değerli ve yararlı olduğunu belirtmektedir. %10'u sakladığı verilerin pek de değerli veya yararlı olmadıklarını söylemişlerdir. Çıkan verilere göre saklanan veriler katılımcılar için önemlidir. Pek de değerli ve yararlı değil diye beyan veren 3 kişinin yaşları 18-22 yaş aralığındadır ve tamamı erkektir. Yapılan çalışmaya göre verilerin saklanması kadın katılımcılar için daha büyük önem taşımaktadır.

7. Soru “Verileri atmakta zorluk yaşıyor musunuz? Neden?” olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Verilerin Atılma Zorluğu

Tablo 8	Verilerin Atılma Zorluğu		
30 Katılımcı	Evet Zorluk Çekiyorum	Biraz Zorlanıyorum	Hayır Zorlanmıyorum
Sayı	15	11	4
Yüzde	50	36,6	13,3

Katılımcıların %50'si verilerin gereksiz olanlarını ayıklamak istediklerinde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Yapılan her iki odak grup görüşmesinde saklanan verilerin kullanılıp kullanılmadığı üzerine görüşülmüştür. Verileri atmakta zorluk çeken 15 kişi, kullandıklarını, kullanmasalar bile bir gün mutlaka ihtiyaçları olacağını düşündüklerini ya da ilerde sevdiklerine, çocuklarına hatıra olarak bırakmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle saklanan verilerin büyük çoğunluğu kendi çektikleri videolar ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Katılımcıların %36,6'sı diğer 15 kişiye göre verileri atarken daha az zorlandıklarını ama istiflemekten kendilerini alamadıklarını vurgulamışlardır. Geri kalan %13,3'ü ise zorlanmadıklarını fakat verileri ayıklamak için çok zaman harcamaları gerektiğini ve bu ritüellerini belli zaman aralıklarında yapmazlarsa çok gereksiz veri biriktiğini ve düzenlemek için daha da fazla zamana ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. Verileri atmakta zorluk çeken 15 kişinin %86,6'sı kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Geri kalan %13,3'ü ise erkek katılımcılardır. Bu nedenle kadın katılımcıların verileri düzenleme ve gereksiz verilerden kurtulma açısından erkek katılımcılara göre daha çok zorlandıkları görülmektedir.

8. soru –“Birçok kişi verileri araçsal nedenlerle, bazıları ise duygusal nedenlerle saklarlar. Siz hangi kategoriye ait olduğunu düşünüyorsunuz? İkisi de değilse cevabınızı açıklayabilir misiniz?” olarak yöneltilmiştir.

Tablo 9. Veri Toplama Nedenleri

Tablo 9	Veri Toplama Nedenleri			
	Sayı		Yüzde (%)	
30 kişiden	18-22 yaş arası	23-38 yaş arası	18-22 yaş arası	23-38 yaş arası
Birgün işe yarayacak sebebiyle	14	12	93,3	80

Anı amaçlı	13	11	86,6	73,3
Miras Bırakma amaçlı	3	10	20	66,6
Zamanı istediği içeriklerle değerlendirme amaçlı	14	13	93,3	86,6
Amaçsız	2	1	13,3	6,6

Katılımcıların veri toplama nedenleri kendilerine sorulduğunda, 18-22 yaş aralığındaki katılımcıların %93,3'ü, 23-38 yaş aralığındaki katılımcıların %80'i depolama amaçlarının günü geldiğinde işe yarayacağını, depolama sebeplerinin de bu ihtiyaçtan doğduğunu belirtmektedirler. 18-22 yaş aralığındaki katılımcıların %86,6'sı, 23-38 yaş aralığındaki katılımcıların ise %73'ü amı içerikli verileri sakladıklarını söylemişlerdir. 18-22 yaş aralığındaki katılımcılar miras bırakma amacına yaş itibarıyla %20 oranında, 23-38 yaş aralığındaki katılımcılar ise %66,6 oranında katılmışlardır. Yaş ilerledikçe miras bırakma için istifleme davranışının genç yaşlara göre daha etkin olduğu muhakkaktır. Dijital çağda zaman en önemli unsurlardan biri olması nedeniyle, zamanı istedikleri içeriklerle değerlendirme amacı her iki yaş grubu için de önemli olmaktadır. 18-22 yaş aralığındaki katılımcıların %93,3'ü, 23-38 yaş aralığındaki katılımcıların %86,6'sı kendi seçtikleri içerikleri tüketmek istediklerinden veri depoladıklarını vurgulamışlardır. Her iki yaş grubunda bir amaç olmaksızın depolama eylemini gerçekleştirdiğini belirten katılımcı sayısı çok azdır. 18-22 yaş aralığındaki katılımcıların %13,3'ü, 23-38 yaş aralığındaki katılımcıların %6,6'sı rutin bir işlem olarak, amaçsız bir şekilde depolama yaptıklarını belirtmişlerdir.

9.soru- "Birçok kişi verileri araçsal nedenlerle, bazıları ise duygusal nedenlerle saklarlar. Siz hangi kategoriye ait olduğunu düşünüyorsunuz? İki de değilse cevabınızı açıklayabilir misiniz?" dir.

Soruya verilen cevaplar her iki grubunda da ikiye ayrılmıştır. Katılımcıların %55'i duygusal nedenlerle verileri sakladıklarını, hatıralarını canlı yaşatmak ve gelecek nesillere iz bırakmak istedikleri için depolamaya yöneldiklerini belirtirken, %45'i ise araçsal nedenlerle, çalışma gerekliliklerinden depolama yaptıklarını vurgulamışlardır. Oranlara bakıldığında birbirine yakın yüzdeler görüldüğünden hem araçsal hem de duygusal nedenlerle depolama yapıldığı belirlenmiştir. Depolamalarının çoğunluğunun dijital ve çevrimiçi veriler olduğunu belirten katılımcılar, depolamanın ve alanlarının önemli bir ihtiyaç olduğunu da vurgulamışlardır.

Sonuç

Çoğu insan, yaşamları boyunca kişisel veriler biriktirmektedir. Bu durum gözükten 'istifleme' davranışlarını patolojik hale getirmektedir. Bireyler büyük miktarda görünüşte 'işe yaramaz' ve yaşam alanlarında geniş bir dağılımıya yol açan eşyaları atmak için büyük isteksizlik gösterirler. En yaygın olarak istiflenen fiziksel öğeler giyim, gazete/dergi, kitap, yiyecek, gıda kartonları, ambalajlar olarak belirlenmiştir (Lepserter, 2011:940). İstifçiler dijitalde ve de fizikselde biriktirdikleri nesnelere ve verilere karşı aşırı duygusal bağıllık gösterirler, bu sebeple de biriktirdikleri dataları ve de fiziksel eşyaları atmak istemezler; fakat fiziksel istifçilikte depolama sorunları yaşanabilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, dijitaldeki istifleme alışkanlıkları, dijital alandaki uçsuz bucaksızlık sebebiyle daha görünmez halde olsa da fizikselde göre çok daha yüksek seviyelerdedir. Fark etmeden dolan telefon hafızaları, bir anda çöken bilgisayar sistemleri bu durumun habercisi niteliğindedir. Ne yazık ki dijitalde çevrimiçi toplanan veriler istifçilik seviyelerini bilgisayar ve telefon hafızaları kadar gözler önüne sermez.

Çevrimiçi forumlar, bloglar e-postalar, fotoğraflar, dosyalar ve yazılımlar gibi dijital materyallerin aşırı birikimi “dijital istifleme” örneklerini oluşturmaktadır. Dijital istifleme, kişisel yaşam alanını direkt etkilemese de, hem kuruluşlar için hem de bireyler için potansiyel olarak büyük sorunlara neden olabilmektedir. İşyerlerinde ve özellikle kişisel bilgisayar ve telefonlarında, bireyler giderek daha büyük miktarda veriyle etkileşime girmektedir ve bu verilerin bir kısmı sadece fikri mülkiyet ve kurumsal güvenlikle ilgili olan değerli verilerdir. Aynı zamanda kişisel bilgilerle de ilgiliyse, bu tür verilerin kötüye kullanılması veya kaybolmasına neden olabilmektedir. Bu çalışmada yapılan araştırmaya göre dijitalde özellikle çevrimiçi saklanan verilerin büyük çoğunluğu kişisel verilerdir ve büyük alanlarda tutulan büyük veriler oldukları için kullanıcıların akıllarında sadece genel hatları ile neleri depoladıkları yer etmiştir. Saklanan verilerin bu denli büyük olması kişinin hafızasında verileri tutamamasının da sebebidir. Hafızada tutulamayan ve zamanında önemli atfedilen veriler kullanım özelliklerini kaybederek sadece saklanan dijital öğeler olarak karşımıza çıkar. Araştırmamızda bulunan verilere göre de depolamanın boyutları arttıkça kullanıcıların bu içerikleri kullanım durumlarının da düşmekte olduğu görülmektedir.

Sosyal medya kullanıcıları için içerikleri kontrol etmek, tekrar içerik oluşturmak, etkileşim sağlamak ve içerik paylaşmak bu dijital istifçilik döngüsünün devamlılığını sağlarken pek çok dönüşüme de öncülük etmektedir. Günlük yaşamın bir parçası haline gelen dijital istifçilik bilinç altında depolama davranışını normalleştirmekte ve diğer kullanıcıların tüketimi için de teşvik edici olmaktadır. Bu tüketim unsurları, çevrimiçi platformlar ve de harici dijital depolama araçları olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların dijital ortamlarda sakladıkları verileri gözden geçirirken uzun zaman harcadıkları da belirlenmiş ve bu durumun kişiyi zihinsel olarak yorduğu ve nihayetinde aradığı veriyi bulamadığı ve arayışının amacından saptığı da gözlemlenmiştir. Bu sebeple katılımcıların istifleme işlemini istifledikleri verileri aramaya nazaran daha çok yaptığı gözlemlenmiştir. Depolanan verilere hem duygusal hem de araçsal işlevler yükleyen katılımcılar verileri sıklıkla gözden geçiremede de verilerin kendileri için yararlı ve de değerli olduklarına inanmışlardır. Bir gün işe yarayacak görüşü de verilerin kolay kolay atılmamalarına sebebiyet vermektedir.

Fiziksel dünyada, istifleme bozukluğu, bireylerin normal bir yaşam sürmelerini engelleyecek şekilde aşırı miktarda ise bir psikiyatrik hastalık durumu olarak kabul edilmiştir. Yapılan araştırmalara göre, istiflemenin dijital dünyada da bu tür bir sorun olabileceği düşünülmeye başlanmıştır. Verilerin sınırsızlığı, dijital ortamların sonsuzluğu istifçilik durumunu fiziksele göre çok daha fazla tetiklemektedir. Dijital istiflemenin günlük yaşam üzerinde açıkça olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar ayrıca dijital istiflemenin kuruluşlar için de ciddi bir sorun teşkil ettiğini, bunun dijital gereçlerin çabuk bozulmalarına sebebiyet verdiğini, hatta çevre üzerinde de olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bağlamda araştırma, depolama alışkanlıklarının artık dijital platformlarda ve eskisinden daha güçlü devam ettiğini ve sosyal medya platformlarını kullanan her kullanıcının depolama alışkanlıklarını dijital ortamlara aktardığını kanıtlar niteliktedir. Araştırma verilerine göre, her ne kadar cinsiyet ve yaş grupları arasında görülen bazı farklı sonuçların varlığı söz konusu olsa da, katılımcıların dijital biriktirme davranışları, bilgi teknolojisi öz-yeterlilik ve kaygı çerçevesinde incelendiğinde dijital istifçilik bağlamında yeni ticari ortamların yaratıldığı gözlemlenmiştir. Kişilerin dijital ortamlarda infobeziteye neden olan dijital istifçilik ile dijitalde bilgi sonsuzluğunun artış göstermesine ve istifçilik ile dijital tüketimin çeşitlenmesine ve fazlaşmasına da yol açtığı görülmüştür. Bu bağlamda dijital istifçilik üzerinden yapılacak olan gelecek çalışmalarda dijital istifçiliğin yaratmış olduğu tüketimde maliyetlerin

araştırılması önerilmektedir. Hızla ilerleyen teknoloji çağında değişen ihtiyaçlar piramidi ile tüketim maliyetlerinin son on yıldaki yükselişini dijital istifçilik üzerinden çalışılabilecek bir diğer önemli konudur.

Kaynakça

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bennekom, M. J., Blom, R. M., Vulink, N., Denys, D. (2015). A Case Of Digital Hoarding, *BMJ Case Rep* 2015. doi:10.1136/bcr-2015-210814.
- Bratjotis, C., Schmalisch, C. S., & Steketee, G. (2011). *The hoarding handbook: A guide for human service professionals*. New York: Oxford University Press.
- Durndell, A., & Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*. Syf.521–535. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00006-7).
- Freedman, A. (2015). Managing personal device use in the workplace. *Suffolk Journal of Trial & Appellate Advocacy*. Syf. 284–361.
- Fried, D. (2014). Compulsive hoarding: Psycho-pathologies of print, phenomenologies of text. *Culture, Theory & Critique*, syf. 342–364. doi:10.1080/14735784.2014.892768.
- Frost, O. Randy, Tamara L. Hartl. (1996). A cognitive-behavioral model of compulsive hoarding, *Behaviour Research and Therapy*, Volume 34, Issue 4. Syf. 341-350, [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(95\)00071-2](https://doi.org/10.1016/0005-7967(95)00071-2).
- Good, K. (2013). From scrapbook to Facebook: A history of personal media assemblage and archives. *New Media & Society*. Syf. 557–573. doi:10.1177/1461444812458432
- Gormley, C. J., and Gormley, S. J. (2012). Data Hoarding and Information Clutter: The Impact on Cost, Life, Span of Data, Effectiveness, Sharing, Productivity and Knowledge Management Culture, *Issues in Information Systems*, Vol: 13 Issue 2, syf. 90-95.
- Gurrin, C., Smeaton, A. F., & Doherty, A. R. (2014). Lifelogging: Personal big data. *Foundations and Trends in Information Retrieval*. Syf.1-125.
- Hogan, R., & Chamorro-Premuzic, T. (2015). Personality and career success. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, M. L. Cooper, & R. J. Larsen (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 4. Personality processes and individual differences*. syf. 619–638. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14343-028>.
- Hulber, Cezara. (2020). Digital Collection: What makes it different from Digital Hoarding?. The University of Birmingham School of Computer Science MSc. In *Human-Computer Interaction* DOI: 10.13140/RG.2.2.28181.76003, E.T.10.04.2022 .
- Koç, E. (2022). Habits Of Sharing And Following Current News In Social Media . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 21 (82) , 845-859 . DOI: 10.17755/esosder.1009351
- Mataix-Cols D, Pertusa A. (2012). Annual Research Review: Hoarding disorder: potential benefits and pitfalls of a new mental disorder. *J Child Psychol Psychiatry*. Syf:608–618, DOI: 10.1111/j.1469-7610.2011.02464.x.
- Morgan, D.L. & Spanish, M.T. (1984). *Focus Groups: A New Tool for Qualitative Research*, *Qualitative Sociology*. 7(3), Human Sciences Press
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The internet, society, and participation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Neave, Nick, Pam Briggs, Elizabeth Sillence, Kerry Mc Kellar (2020), *The Risks Of Digital Hoarding*, <https://crestresearch.ac.uk/comment/the-risks-of-digital-hoarding>, ©2020 CREST Creative Commons 4.0 BY-NC-SA licence. www.crestresearch.ac.uk/copyright E.T.10.04.2022.

- Newman, M. G., & Fisher, A. J. (2013). Mediated Moderation in Combined Cognitive Behavioral Therapy versus Component Treatments for Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Syf. 405-414.
<https://doi.org/10.1037/a0031690>
- Oravec, J. A. (2018). Digital (or Virtual) Hoarding: Emerging Implications of Digital Hoarding for Computing, Psychology, and Organization Science, *International Journal of Computers in Clinical Practice*, Vol. 3, Issue 1. syf. 27-39.
- Önder, B.A. (2021). *Z Kuşağı: Eşitlik ve Reklam Tasarımları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztunç, M. & Gürü A. (2022). Dijitalleşen Bilim ve Z Kuşağı, Öztunç M. (Ed.), *Bilim İletişimi Toplumsal Etkileşim ve Dijital Dönüşüm*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rando, D. P. (2014). The music of wish images: Walter Benjamin, file sharing, and utopia. *Journal of Popular Music Studies*. Syf. 321–345. doi:10.1111/jpms.12079
- Saxena S. (2011). Pharmacotherapy of Compulsive Hoarding. *J Clin Psychology*. Syf. 477–484, DOI: 10.1002/jclp.20792.
- Schiele, K., & Hughes, U. M. (2013). Possession rituals of the digital consumer: A study of Pinterest. In G. Cornelissen, E. Reutskaja, & A. Valenzuela (Eds.), *E-European Advances in Consumer Research* (Vol. 10, syf. 47–50). Duluth, MN: Association for Consumer Research.
- Sinn, D., & Syn, S. Y. (2014). Personal documentation on a social network site: Facebook, a collection of moments from your life? *Archival Science*. syf. 95–124. doi:10.1007/s10502-013-9208-7.
- Steketee, G., & Frost, R. (2010). *Stuff: Compulsive Hoarding and the Meaning of Things*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Sweeten, George, Elizabeth Sillence, Nick Neave. (2018). e-Digital hoarding behaviours: Underlying motivations and potential negative consequences, *Computers in Human Behavior*, syf. 85.
- van Bussel, G. J., Smit, N., & van de Pas, J. (2015). Digital archiving, green IT and environment: Deleting data to manage critical effects of the data deluge. *Electronic Journal of Information Systems Evaluation*. Syf. 187–197.
- Wallman, James. (2018). *İstif Çağı*. Çev. Senem Karagözoğlu, Aytaç Özgören. Doğan Novus Yayınevi.

Dijital kaynaklar:

- Digital Hoarding, February, 20, 2019 <https://elgl.org/digital-hoarding-working-to-de-clutter-your-digital-space/>, E.T. 20.04.2022
- <https://www.the-tls.co.uk/articles/a-cure-of-tsundoku/>

20. Sinemaya Jungiyen yaklaşım: *Kırmızı* animasyonunun arketipsel analiziAyşe Dilara BOSTAN¹**APA:** Bostan, A. D. (2022). Sinemaya Jungiyen yaklaşım: *Kırmızı* animasyonunun arketipsel analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 309-323. DOI: 10.29000/rumelide.1132567.**Öz**

Bu çalışmada Disney- Pixar ortak yapımı olan *Kırmızı* (*Turning Red, Domee Shi, 2022*) animasyonu arketipsel boyutu ile incelenmektedir. Kolektif bilinçdışı ve arketipler Analitik Psikoloji'nin kurucusu olan Carl Gustav Jung'un psişe bilimine kattığı en önemli kavrayışlardır. Kolektif bilinçdışı, bütün insanlığın paylaştığı imajlardan ve arketipler denen çağrışımlardan oluşur (Indick, 2011). Arketipler, bir anne ve babaya sahip olma deneyimi, sevgi arzusu ya da ruhsal iyileşme ve yeniden doğuş gereksinimi gibi ortak psikolojik meseleleri anlama ve paylaşmaya yönelik temel insan eğilimini temsil ederler (Indick, 2011). Semboller ve imgeler aracılığı ile kendilerini ifade eden arketipler temas ettikleri her bilincin yeniden şekillendirilmesini sağlar. Jung, arketiplerin yok sayılmalarının bir diğer ifade ile bilinçdışına atılmalarının yıkıma neden olduğunu ifade eder ve bu nedenle arketipleri anlamaya yönelik çabayı önemser. Analitik Psikoloji arketiplerin analizi ile bilincin güçlendirilerek bilinçdışı karşısında daha olgun bir hale getirilmesini amaçlamaktadır. Arketiplerin çeşitli tezahürleri toplumların ortak kültürel ürünlerinde de karşımıza çıkar. Popüler kültür ürünleri de bu bağlamda kolektif bilinçdışının birer yansıması olarak arketipsel boyutları ile incelenebilirler. Çalışmada *Kırmızı* animasyonu bu bakış açısından hareketle anne, gölge, çocuk, erginlenme ve bireyleşme arketiplerine dair sunduğu semboller ve temsiller üzerinden Jungiyen bakış açısı ile incelenmiştir. Çalışmanın sonunda ise anlatıda öne çıkan arketip imgeleri ve temsillerinin kolektif bilinç -ve de bilinçdışına dair- neler söylüyor olabileceği sorusu tartışmaya açılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Kırmızı* animasyonu, Carl Gustav Jung, analitik psikoloji, arketipler**Jungian approach to cinema: archetypal analysis of *Turning Red* animation****Abstract**

In this study, *Turning Red* animation, a joint production of Disney and Pixar, is examined with its archetypal dimension. Collective unconscious and archetypes are among the most crucial understandings that Carl Gustav Jung, the founder of Analytical Psychology, contributed to the science of psyche. The collective unconscious consists of images and archetypes shared by all humanity (Indick, 2011). Archetypes represent the basic human disposition to understand and share common psychological issues such as the experience of having a mother and father, the desire for love, or the need for spiritual healing and rebirth (Indick, 2011). Archetypes that express themselves through symbols and images enable the reshaping of every consciousness they come into contact with. Jung states that ignoring archetypes, in other words, throwing them into the unconscious, causes destruction of psychic structure. Therefore he attaches importance to the effort to understand archetypes. Analytical Psychology aims to strengthen the consciousness with analysis of archetypes and make it more mature against the unconscious. Various manifestations of archetypes appear in

¹ Dr. Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü (İstanbul, Türkiye), dilara.okuyucu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0651-8463 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132567]

the cultural products of societies. In this context, we can explain popular culture products with their archetypal dimensions, the reflections of the collective unconscious. In this study, we examined *Turning Red* from a Jungian point of view through the symbols and representations about mother, shadow, child, initiation and individuation archetypes. In conclusion, we discussed archetypes and representations in the film and their meanings according to the collective consciousness and unconscious.

Keywords: *Turning Red* animation, Carl Gustav Jung, analytical psychology, archetypes

Giriş

Carl Gustav Jung'un kurucusu olduğu Analitik Psikoloji'de, özel bir tanrı ya da tinsel güç iddiasında bulunmadan bütün insanlığın metafizik bir düzlemde bağlantılı olduğu görüşü hakimdir. Jungiyen yaklaşıma göre, bu metafizik ilişki din, inanç, tinsellik ve daha büyük bir güce inanış yönündeki evrensel gereksinimin ardında yatan psikolojik güçtür. Jung, bütün insanlar arasındaki bu metafizik bağlantıya ve bu alandaki ortak malzemeye kolektif bilinçdışı adını vermiştir (Indick, 2011: 132). Kolektif bilinçdışı en genel anlamı ile zihinsel prototipler, biçimler ya da bilinçdışı tabiata ait imgeler olarak tanımlanan arketiplerin de mevcut bulunduğu yerdir (Bahadır, 2010: 86).

Jung, kolektif bilinçdışının en derinlerinde bulunan arketiplerin çeşitli tezahürlerinin toplumların ortak kültürel ürünleri ve ortak bilinçdışının yansıması olan halk bilgisi ürünlerinde karşımıza çıktığını belirtir. Kolektif bilinçdışının ürünleri olarak halk bilgisi ürünleri; ait olduğu topluluğun bireye sunduğu bin yıllar boyunca yaşanagelmiş, sınanmış zihin modellerini sahnelemektedirler (akt. Fedakar, 2014: 7). Jung'un halk bilgisi ürünlerine atfettiği bu arketipsel olma hali günümüz sinema filmleri² için de geçerlidir. Mitoloji tarihsel olarak öyküler, efsaneler, din ve sanat aracılığı ile aktarılrken bu yöntemlerin hepsi günümüzde modern kitle iletişim aracı olan sinemada bir araya gelmektedir (Indick, 2011: 156). Günümüz toplumlarında insanlar mitlerini sinema perdesinden edinmektedirler. Bir diğer ifade ile "ortak bir düş olan sinema", çağımızda arketiplerin ifade bulduğu, aktarıldığı ve bütünleştirildiği önemli araçlardan biri olarak incelenebilmektedir (Indick, 2011: 57).

Arketipler dünyanın hemen her yerinde kültürel yapıyı belirleyen ortak mitlerden, yaşantılardan ve bireyi etkileyen bilinçdışı kaynaklı ürünlerden oluşur (Bahadır, 2010: 86). Semboller ve imgeler aracılığı ile ortaya çıkan arketipler psişik enerji taşırlar ve efsunludurlar. Bununla birlikte arketipler işlevseldir, bireyi ve bilinci dönüştürürler. Doğaları gereği işgal edici olma özelliğine de sahip olan arketipler akli, usu, bedeni ele geçirir ve bunların yeniden biçimlendirilmesi amacını güderler (Çivici, 2021)³. İnsana dair taşıdıkları bilgi nedeniyle arketiplerin kullanılması hikâye anlatıcılarına büyük olanak sağlar (Arslantepe, 2008: 254) Öte yandan bilinçdışı gibi arketipler de sürekli olagelir ve hikaye anlatıcıları da dahil olmak üzere her bir bilinci gün be gün ele geçirir. Jung da bu bağlamda bilinçli her ürünün arkasında bilinçdışı olduğuna dikkat çeker. Bilinç, denizden yükselmiş bir ada gibi bilinçdışından

² Kültürün ve toplumun birer yansıması olarak sinema filmleri pek çok açıdan incelenebilir. *Kırmızı* animasyonu da Disney gibi kapitalizmin, küreselleşmenin ve Amerikan ideolojisinin fazlasıyla görünürlük kazandığı bir şirketin ürünü olması sebebiyle ideolojik boyutu ile de incelenebilecek bir anlatıdır. Animasyonun Amerikan toplumunun kültürel, toplumsal değişimine ve ekonomi-politik süreçlerine dair pek çok temsil sunduğunu söylemek mümkündür. En açık örnek olarak animasyonda inancın ve kişiliğin kırılan yönlerinin birer pazarlama ürünü olarak temsil edildiği söylenebilir. Bu bakımdan animasyonun özellikle Disney'in ekonomi politik ve kapitalizmin ideolojisi bağlamında okunmasının faydalı olacağı düşünülmekle birlikte bu çalışmada spesifik olarak anlatının psikolojik yönünü inceleyen bir analiz yapılmıştır.

³ Bu ifadeler Didem Çivici'nin 31 Ekim 2021 tarihinde düzenlediği "Jung ve Arketipler" başlıklı seminerden alınmıştır. Didem Çivici, C. G. Jung Institut Zürich'te "Analyst International" eğitiminden 2021 yılında "Diploma Candidate" ünvanını alarak Jungiyen analist olarak çalışmaya başlamıştır. Bununla birlikte Analitik Psikoloji alanında seminerler ve eğitimler düzenlemektedir. Bu vesile ile kendisine Analitik Psikoloji'yi hem entelektüel hem de deneyim boyutu ile anlaşılır kıldığı için ve de alana sunduğu katkılar için teşekkür etmek isterim.

yükselmektedir (2020: 64). Arketiplerin analizi tam bu noktada bilincin güçlendirilmesini ve bilinçdışı karşısında daha olgun hale getirilmesini amaçlar. Çalışmada *Kırmızı* (*Turning Red, Domee Shi, 2022*) animasyonunun arketipsel bağlamda incelenmek adına fazlasıyla malzeme sunan bir anlatı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle animasyon Jung psikolojisinin arketiplere atfettiği anlam çerçevesinde bilinçli bir popüler kültür ürünü olma yönünden ziyade kolektif bilinçdışı dinamiklerin ve arketiplerin ifade bulduğu bir anlatı olarak incelenecektir. Çalışmada animasyonun olay örgüsü, anlatı karakterleri ve diyalogları, anne, çocuk, gölge, bireyleşme ve erginlenme arketipleri bağlamında analiz edilecektir.

Jung psikolojisinde arketipler

Analitik psikolojinin kurucusu Carl Gustav Jung'un ifadesi ile "Arketip daha antik çağda bile kullanılan ve Platon'un ideasıyla eş anlamlı olan bir kavramdır." (2019: 17). Plato, Kant ve Schopenhaur'un geleneğini sürdüren Jung, ilk ilkeler için Antik Yunanca bir kelime olan "arketip"i seçer (Bobroff, 2020: 170). Yunanca arkhe kökü "ilk", tip ise "kalıp", "baskı" ya da "örüntü" anlamına gelmektedir. (Johnson, 2021: 50). Arkhe terimi, Sokrates öncesi doğa felsefesinde var olan her şeyin kendisinden doğduğu ilk madde, maddi töz, maddi neden veya ilke anlamında kullanılmaktadır. İlk düşünürlerden Anaksimandros'a göre ezeli ve ebedi olan arkhe, her var olmuştur ve de var olmaya devam edecektir (Cevizci'den akt. Dursun, 2020: 538). Bu bağlamda psikolojik arketipler de önceden var olan "ilk kalıplar" olup insan kişiliğinin temel dinamik bileşenlerinin ana planını oluştururlar (Johnson, 2021: 50).

Jung'un psişe⁴de keşfettiği evrensel örüntülere atıfta bulunmak için kullandığı arketipler (Bobroff, 2020: 170) insanlık mirasımızın bir parçası olarak içimizde doğuştan itibaren vardırırlar (Johnson, 2021: 50). İnsan soyunun kolektif ruhunda önceden var olan, tek tek insanların psişelerinde sonsuzca yinelenen psikolojik varlıklar olarak arketipler, temel algı ve davranışlarımızı belirleyen karakteristik kalıplardır, her millette ve çağda ortaktır (Johnson, 2021: 48). Jung, akıl hastası safkan siyahilerin rüyalarında ve fantezilerinde Yunan mitolojisinin bir dizi motifini kanıtladığını belirtir (2016: 41). Sadece tek tek insanların rüyalarında değil, aynı zamanda mitoloji, kültürel kalıplar, dini semboller ve ayinlerde, edebiyat ve sanat gibi insan hayal gücünün bütün ürünlerinde arketipleri sembolik biçimde görmek mümkündür (Johnson, 2021: 47).

Jung'un ifadesi ile "ruhun yapısal baskın öğeleri" olarak arketipler, bireyde bilincin gelişiminden önce hazır olarak bulunurlar (Bahadır, 2010: 86) ve kültürel aktarıma ihtiyaç duymadan, herhangi bir zaman ve yerde bilinçdışından kendiliğinden ortaya çıkarlar (Johnson, 2021: 48). Jung'un psişe bilimine kattığı en önemli kavramlardan olan kolektif bilinçdışı, bütün insanlık tarafından paylaşılan ortak çağrışımlardan ve arketiplerden oluşur. Arketipler, bütün insanların ilişki kurabileceği önemli bilinçdışı figürlerdir (Indick, 2011: 132). Jungiyen analist Robert A. Johnson arketiplerin, kelimenin kendisinin de gösterdiği gibi, tipler ile ilişkili olduğunu ifade eder. Bunlar, tanınabilir, kendiliğinden yinelenen kalıplar içinde tekrar tekrar bir arada görünen karakteristik bir özellik veya bir dizi nitelik anlamındaki tiplerdir. Örneğin; "erdemli kadın" bir tiptir, "bilge ve nazik kraliçe" bir tiptir (2021: 50). Johnson'ın belirttiği gibi; "İnsanlarda evrensel olarak sayısız özellik ve karakter kalıbı olduğu gibi, arketipler de muhtemelen sonsuz sayıdadır. Bir arketipi saptamak, evrensel bir insani enerji sistemini kavradığımızı

⁴ Jung, psişe kavramı ile bilinçli ve bilinçdışı süreçlerin tamamını kasteder. Psişe, hem bir oluşum hem de bir varoluştur (Bahadır, 2010: 63-64). Jung'a göre psişe, doğuştan gelen, bu nedenle de bilinçöncesi ve bilinçdışı olan bireysel bir yapıdır. Buna göre, yeni doğmuş bir bebeğin psişesi, uygun koşullar altında her şeyin doldurulabileceği boş bir levha değildir. Aksine son derece karmaşıktır, çok net bir şekilde tanımlanmış bireysel bir olgudur. Gözle görülür ilk psişik tepkiler verilmeye başlandığında, bu tepkilerdeki bireysel özellik, yani özgün kişilik hızla fark edilir (2019: 19).

hissetme, kolektif insan doğamızın derinliklerinden çıkan güçlü bir sembolü görme meselesidir.” (2021: 51).

Bilinçdışında bulunan bu derin psikolojik yapılar, kişilerin yaşama karşı tutumunu ve dünyayla baş etme biçiminin de temelini oluşturur (Bobroff, 2020: 171). Jungiyen yaklaşıma göre bütün insanlar, kişisel deneyimlerine bakılmaksızın evrensel insani meselelerle bağlantılı ortak ilişkileri paylaşırlar. Bütün insanların sembolik de olsa anne babası vardır. Bütün insanlar toplum içinde gelişir ve intibak sağlamaya çalışırken kişiliklerinin içindeki çatışmalarla yüz yüze gelirler (Indick, 2011: 133). Masalda, mitte, edebiyatta, sanatta ve sinemada ifade bulan arketipler bu evrensel konuları temsil eder. Filmlerdeki arketipler evrensel karşılığı bulunan psikolojik sorunların ve figürlerin temsilleridir. Her ne kadar arketiplerin fiziksel görünüşleri değişse de arketiplerin ardındaki sembolizm binlerce yıldır aynıdır ve her zaman da aynı kalacaktır (Indick, 2011: 133).

Arketipler sembolik bütünlüklüdür. Anlam bakımından ilişkili bir dizi imgeyi ve olasılığı, hem olumlu hem de olumsuz dışavurumları içerirler (Bobroff, 2020: 170-77). Jung, tüm arketiplerin olumlu, yararlı, aydınlık, yukarıya işaret eden bir yanı olduğu gibi, aşağıya işaret eden, kısmen olumsuz ve düşmanca, kısmen de yeraltına özgü ama genellikle nötr bir tarafları olduğunu ifade eder (2019: 95). Arketiplerin sayısız tezahürü olmakla birlikte (Jung, 2019) Jungiyen yaklaşımda en sık söz edilen arketiplerin persona⁵, anima⁶, animus⁷, gölge, benlik⁸, ihtiyar bilge adam, yüce ana⁹ ve kahraman¹⁰ olduğu söylenebilir (Gürses, 2007: 80). Arketipik figürlerin yanı sıra doğum, evlilik, ölüm gibi arketipik temalar da bütün insanlar tarafından kolektif olarak paylaşılır. Arketipik yeniden doğuş ve dönüşüm temaları aracılığıyla gelişme, değişim ve büyüme yönündeki evrensel gereksinimler temsil edilir (Indick, 2011: 156). Söz konusu temalar farklı kültürlerde farklı şekillerde ortaya çıksalar dahi evrensel bir geçerlilik taşırlar ve herkes tarafından tanınırlar. Bu bilgi, ortak paylaşımların bilincine varan hikâye anlatıcıları için de son derece işlevseldir. Popüler sinemanın da sıklıkla bu bilinç yönünde hareket ettiğini söylemek mümkündür (Arslantepe, 2008: 242).

Kırmızı animasyonunun arketipsel yorumu

Kırmızı animasyonunda anne, çocuk, gölge, bireyleşme arketiplerinin yanı sıra arketipik bir tema olarak menstrüasyonun öne çıktığı görülmektedir. Anlatının baş karakteri Mei çocuk arketipine dair bir temsil sunar. Anne arketipi ise özellikle, Mei ve (annesi) Ming'in ilişkisi üzerinden görünürlük kazanır. Mei, annesinin “tatlı ve masum” çocuğudur. Ming, derslerinde başarılı olan, temizlik işlerinde kendisine yardım eden kızı Mei ile ilişkisinden çok memnundur fakat Mei'in ergenliğe girmesi ikilinin ilişkisini değişime zorlar. Bu bakımdan Mei'in menstrüasyon süreci de dönüştürücü bir arketipik tema olarak

⁵ Antik dönemde oyuncuların taktığı maskelere gönderme yapan persona, dış dünyaya gösterdiğimiz yüzümüzdür. Bir diğer ifade ile de kişiliğimizin gizlediğimiz yanlarımızı örten kostümdür (Indick, 2011: 134).

⁶ Anima, erkeğin bilinçdışındaki kadını simgeleyen ruh imgesini temsil eder (Bahadır, 2010: 173). Anima arketipinin cisimleştiği nitelikler stereotipik olarak duyarlılık, duygusal akıl, sezgi, empati ve özen gibi dişil özelliklerdir (Indick, 2011: 143).

⁷ Animus, kadının bilinçdışındaki erkeği simgeleyen ruh imgesini temsil eder (Bahadır, 2010: 173). Dişi ruhundaki erkek arketipi olarak animus, stereotipik olarak cesaret, liderlik, entelektüel akıl ve fiziksel güç gibi erkeksi özellikleri temsil eder (Indick, 2011: 146).

⁸ Jung'un ifadeleri ile benlik (Selbst/ Self); “İnsanın bütün psişik fenomen yelpazesine verilen addır. Kişiliğin bütünüdür birliğini ifade eder.” (2016: 47-48). Jungiyen psikolojinin en temel kavramlarından olan benlik, kendilik olarak da dilimize tercüme edilmektedir. Jungiyen psikolojiye göre, benlik/kendilik insanın insan olmasında esas teşkil eden arketiptir (Bahadır, 2010: 167).

⁹ İhtiyar bilge adam ve yüce ana arketipleri kahramana yardım eden ya da onu yetiştiren pozitif figürlerdir. Bu iki arketip, kahramanları eğiten, koruyan ve onlara hediyeler veren tüm karakterler ile birlikte temsil edilebilirler (Vogler, 2017: 85).

¹⁰ Joseph Campbell'in tanımlaması ile; “Kahraman, yerel ve kişisel tarihsel sınırlamalarla çatışarak onları aşmış ve genel geçerliği olan, olağan insani biçimlere ulaşmış olan kadın ya da erkektir” (2010: 30-31). Merkezi bir arketip olarak kahraman, egonun kimlik ve bütünlük arayışını simgeler (Indick, 2011: 133; Vogler, 2017: 71). Campbell'in ifadesi ile kahraman “bin bir yüzlüdür” çünkü sürekli değişen benliğin arketipik temsilidir (Indick, 2011: 133).

anlatıda yer alır. Çalışmada, animasyonda yer alan arketip imgeleri ve temsilleri anlatı karakterleri, olay örgüsü ve diyaloglar üzerinden ve Jung psikolojisi perspektifi ile analiz edilecektir.¹¹

Filmin öyküsü

Animasyon, Kanada’da yaşayan Çin asıllı Mei Lee’nin erginlenme öyküsünü konu alır. Yakınlarda on üç yaşına giren Mei, okul hayatında başarılı, sosyal hayatında girişken bir genç kız adaydır. Mei her ne kadar on üç yaşına girmenin etkisiyle kendi kararlarını kendisi veren bir yetişkin olduğunu düşünse de fazlasıyla kontrolcü olan annesi Ming’in etkisi altındadır. Mei, ailesinin “tatlı, iyi, uyumlu” kızı olmaktan memnundur fakat annesinin aşırı kontrolcü tutumu, ergenliğin getirdiği duygusal karmaşa ile birleşince bu durum değişmek zorunda kalır. Mei ergenlik ile değişen ilgi alanlarını keşfetmeye çalışırken güçlü duyguların ona getirdiği bir başka büyük değişimi daha deneyimler, o da kızıl pandaya dönüşmektir. Kırmızı pandaya dönüşmek, ailedeki kadınlara ataları Sun Yee’den kalan bir mirastır. Mei utanç, öfke, sevgi gibi güçlü duygular hissettiğinde panda ortaya çıkmaktadır. Mei pandası ile ilk karşılaşmasında korku ve paniğe kapılır fakat kısa sürede ailedeki diğer kadınların da zamanında bu dönüşümü deneyimlediklerini öğrenir. Ailedeki her bir kadın, kanlı ay tutulmasında gerçekleştirdikleri bir ritüel ile pandalarını çeşitli objelere hapsetmiştir. Mei’in de gelecek kanlı ay tutulmasında ailedeki kadınlar ile aynı ritüeli gerçekleştirmesi gerekmektedir. O zamana kadar pandayı içeride tutması gerekir çünkü panda ne kadar açığa çıkarsa Mei’in ondan ayrılması o kadar zor olacaktır. Mei dolunaya kadar olan süreçte sosyal hayatından kopmamak için pandayı kontrol etmenin yollarını arar ve üç yakın arkadaşının yanındayken pandanın ortaya çıkmadığını fark eder. Panda olmak başlarda Mei’i zorlarsa da zaman içinde ona dönüşmekten keyif almaya başlar, hatta panda kimliğinin gördüğü ilgiyi pazarlayarak arkadaşları ile hayranı oldukları Four Town grubunun konseri için para biriktirir. Mei ile arkadaşları konser için gerekli parayı tamamlamalarına çok az kala, konser ile kanlı ay tutulmasının aynı gece olduğunu fark ederler. Ming de bu esnada Mei’in pandayı pazarladığını keşfeder ve onu iş üstünde yakalar. Ming, bütün suçu Mei’in arkadaşlarında bulur, Mei de annesine gerçeği söyleyemez. Kanlı ay tutulmasının gecesinde Mei ve ailesindeki kadınlar ritüeli gerçekleştirmek üzere toplanır. Ritüel esnasında Mei kendisini bir bambu ormanında bulur, Sun Yee’nin tuttuğu bir aynadan geçerek pandasından ayrılacaktır. Fakat panda ile ayrışmanın gerçekleşeceği an Mei pandasına ne kadar bağlı olduğunu fark eder ve onu bırakmamaya karar verir. Annesine karşı gelerek ritüeli terk eder ve konsere gider. Mei’in ritüeli bozması Ming’i çok öfkelenendirir. Ming’in pandasını taşıdığı kolye kırılır ve o da pandasına dönüşür. Ming’in pandası ailenin gelmiş geçmiş en büyük ve en vahşi pandasıdır. Ming, Mei’in peşinden konsere gider ve konser alanında anne kız yüzleşir. Animasyon, Mei’in annesine yeni kimliğini kabul ettirmesi ve ikilinin uzlaşması ile biter.

Anne ve gölge arketiplerinin *Kırmızı*’daki yansımaları: seven anne, korkunç anne, tanrıça ve panda

Jung, arketiplerin sayısız tezahürü olduğunu belirtir. Anne arketipi için de bu durum geçerlidir. Anne arketipinin tipik bazı biçimlerini şu şekilde sıralanır; kişisel anne, büyükanne, üvey anne, kayınvalide,

¹¹ Bu noktada Jungiyen analist Marie Louise von Franz’ın arketiplere dair bir önemli bir anekdotuna yer vermek anlamlı olacaktır. Von Franz, her arketipin özünde bilinmeyen bir psikik unsur olduğunu, bu nedenle içeriğinin bilişsel ifadelere çevrilme imkanının olmadığını belirtir. Von Franz’a göre bilinçdışında bütün arketiplerin birbirlerine bulaşması söz konusudur. Birçok fotoğraf diğerinin üzerine basılmış gibidir ve birbirlerinden çözülmeleri mümkün değildir. Von Franz bu durumu da bilinçdışının göreceli zamansızlığı ve uzamsızlığı ile ilişkili görür. (2021: 29). Arketiplerin iç içe oluşu *Kırmızı* animasyonunda da hissedilir. Çalışmanın analiz kısmında ortaya konulduğu üzere, aynı sembolün birden fazla arketip ile ilişkili şekilde değerlendirilebileceği görülmüştür. Bu durumun arketiplerin bilinçdışı doğalarından kaynaklandığını hatırlatmakta fayda vardır. Çalışmada tam da Von Franz’ın (2021) vurguladığı gibi, “arketiplerin eş zamanlı mevcut olan bir temsiller paketi olduğu” (s: 29) görülmektedir.

ilişki içinde olunan herhangi bir kadın, sütanne, dadı, ata, bilge kadın, tanrıça, Bakire Meryem, Sophia, Kybele, kurtuluş arzusunun hedefi olarak cennet, geniş anlamda kilise, üniversite, kent, ülke, gök, toprak, orman, deniz, akarsu, madde, yeraltı dünyası ve ay, dar anlamda doğum ve dölleme yeri olarak tarla, bahçe, kaya, mağara, ağaç, kaynak, derin kuyu, gül, büyüdü daire olarak mandala, daha dar anlamda rahim, her tür oyuk, inek, tavşan, her tür yararlı hayvan (2019: 22). Anne arketipinin özellikleri “annelik” ile ilgilidir ve bununla birlikte yapılan herhangi bir listenin tamlık iddiasını taşıması mümkün değildir (Jung, 2019: 22).

Anımsyonda anne arketipinin tezahürleri olarak kişisel anne, büyükanne, ata, tanrıça, orman ve panda yer alır. Mei, kadın atası Sun Yee’den miras kalan pandaya dönüşme tecrübesini ailedeki diğer kadınlarla paylaşır. Ming’in Mei’e anlattığı hikayeye göre Sun Yee’nin kızıl pandalarla mistik bir bağı vardır. Hatta onları o kadar seviyordu ki, tanrılardan onu pandaya çevirmesini ister. Savaş zamanı erkeklerin hepsi gidince Sun Yee çaresizce kendisini ve kızlarını korumanın yollarını arar. Derken bir gece kanlı ay tepedeyken tanrılar dileğini kabul eder ve ona güçlü mistik bir canavara dönüşmek için duygularından yararlanma yeteneği verirler. Böylece haydutlardan kurtulur, ailesini kurtarır. Ve bu yeteneğini belli bir yaşa gelen kızlarına miras bırakır. Onlar da kendi kızlarına. Bir zaman sonra aile yeni bir dünyaya göç eder. Böylece lütuf olan şey külfete dönüşür.

Anne arketipi dışının sihirli otoritesi, aklın ötesinde bir bilgelik ve ruhsal yücelik, iyi olan, bakıp büyüten, taşıyan, bereket ve besin sağlayan; sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yeri, yararlı içgüdü; gizli, saklı, karanlık olan, yutan, baştan çıkarıcı, zehirleyen, korku uyandıran ve kaçınılmaz olandır (Jung, 2019:22)¹². Ming’in Mei’e anlattığı Sun Yee ve kızıl pandaya dönüşme hikayesi anne arketipinin ikili doğasını birçok açıdan yansıtır. Sun Yee, Jung’un tanımlamasına uygun şekilde dışının sihirli otoritesidir, aklın ötesinde bir bilgelik taşıyandır ve iyi olandır. Bununla birlikte ritüel esnasında Mei’in ve kendi ritüelleri esnasında ailedeki diğer kadınların gittikleri bambu ormanı da anne arketipinin; sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yerinin bir uzantısıdır. Öte yandan Sun Yee’den miras kalan kızıl pandaya dönüşüm, bilinmezliğinden ötürü gizli, saklı ve karanlık olandır. Gücü ile geldiği bedenleri yutar ve baştan çıkarır. Mei, kızıl pandaya ilk dönüştüğünde bundan korkar fakat zaman içinde panda olmanın getirdiği gücün cazibesine kapılır. Anne arketipinin kaçınılmaz oluşu gibi pandaya dönüşmek de ailedeki bütün kadınların başına gelir.

Jung, anne arketipine dair sıraladığı simgelerin hem olumlu hem de olumsuz anlam taşıyabildiklerini belirtir. Annenin ikili doğasını “seven anne” ve “korkunç anne” olarak isimlendirir (2019: 22). Arketipin bu ikili yapısını Ming karakterinde görmek mümkündür. Ming, Mei’yi “besler”, destekler ve bakım verir. Fakat aynı zamanda Ming, Mei’in ergenlikle birlikte değişen ilgilerinden rahatsız olur, hatta “tıksınır”. Mei’in defterine çizdiği “romantik” resimleri görünce öfkelenerek muhatapı olduğunu düşündüğü gencin karşısına geçer ve “Kızım masum ve tatlı bir çocuk, ondan faydalanmaya nasıl cüret edersin?” der. Mei’in “tatlı ve masum” çocuğu olarak kalması için onu sürekli kontrol altında tutmaya çalışır,

¹² Toplumsal olarak annenin “iyi” özelliklerinin bilinçte tutulması, buna karşın arketipin bilince “kötü” görünen özelliklerinin bilinçdışına atılması gibi bir eğilim vardır. Fakat arketipler iyi ve kötü özellikleri ile bir ve bütündür (Fedakar, 2014). Son dönemde anne arketipinin gölgede kalan yanları farklı ülke sinemalarında ve türlerde kendisini ortaya koymaktadır. Yayınlandığı dönem epey dikkat çeken 2021 yapımı *Karanlık Kız* (The Lost Daughter) küçüklüklerinde kızlarını bir süreliğine terk eden ve bunun acısını orta yaşlarının sonunda yaşayan akademisyen bir annenin hikayesine odaklanır. 2021’de seyirci ile buluşan ve terk eden, yok sayan annenin temsile taşındığı bir diğer yapım ise *Küçük Anne*’dir (Petite Maman). Annenin -dolayısıyla arketipin- daha karanlık yanlarını gösteren bu temsillerin ne kadarının bilinçli ne kadarının bilinçdışı dinamiğe sahip olduğunu söylemek zor. Fakat bu “denk gelişlerin” arketipsel olduğu söylenebilir. Jung, arketip ifadesinden önce dominantı kullanmıştır. Bu bağlamda dönemsel olarak baskın şekilde öne çıkan temsillerin arketipsel olduğu ve dolayısıyla da kolektif bilinçdışı süreçlere dair bilgi taşıdıklarını söylemek mümkündür.

manipüle eder ve bastırır. Bunu başarabildiği zamanlarda Ming “seven anne”dir. Mei kızıl pandasından vazgeçmediğinde ise “korkunç anne” devreye girer.

Sun Yee ve Mei’in yakın arkadaşları da anne arketipinin “seven anne” yönünü temsil eder. Ailenin kadın atası olan Sun Yee aynı zamanda bir tanrıçadır. Duygusal aklı, sezgisel rehberliği, sevgiyi sunan rahatlatıcı, besleyici özellikleri ile (Indick, 2011: 144) Sun Yee tanrıça arketipinin işlevini yerine getirir. Mei pandasını bırakmamaya karar verdiğinde onu sessizce cesaretlendirir. Anne olarak tanrıça arketipi, gerçek annenin çocuklukta gördüğü işlevin aynısını görür. Tanrıçayla karşı karşıya geldiğinde kahramanın duygusal gücü, sezgisel aklı ve olumlu anne figürü ile ilişkili duyarlılığı bütünleşir (Indick, 2011: 142-143). Arkadaşları da Mei pandaya dönüştüğünde dahi ona destek verir, güvende hissetmesini sağlarlar. Mei duygularını kontrol etmesi gerektiğinde iç ses olarak arkadaşlarını duyar ve sakinleşir. Bu bağlamda annenin üç önemli özelliği olan “bakıp büyüten/ iyiliği besleyen”, “arzu dolu duygusallık” ve “yeraltına özgü karanlık” (Jung, 2019: 22) hikayedeki farklı karakter ile vücut bulur.

Jung, kişisel anne figürüne yalnızca sınırlı bir anlam atfeder. Çocuk psişesi üzerindeki bütün etkilerin tek kaynağı kişisel anne değil, anneye yansıtılan arketiptir. Bu arketip anneye mitolojik bir arka plan vererek ona otorite, hatta tanrısallık katmaktadır (2019: 23). Kişisel her babanın arkasında ilk Baba imgesi, kişisel ve fani her annenin arkasında da Magne Mater (Yüce Ana) durmaktadır (Jung, 2020: 58). Jung, annenin travmatik etkilerini de iki gruba ayırır. İlki, kişisel annenin gerçekten sahip olduğu karakter özellikleri ya da tutumlardan kaynaklanır. İkincisi, kişisel annenin görünürde sahip olduğu, aslında çocuğun anneye yansıttığı fantastik -yani arketipik- özelliklerden kaynaklanır (Jung, 2019:23). Çocuk fobilerinde anne sık sık hayvan, cadı, hortlak, insan yiyen, dev, erselik ve benzeri olarak görülür (Jung, 2019: 23). Animasyonda en büyük ve en korkunç pandanın Ming’e ait olması, Mei’in anne kompleksinin bir yansıması olarak görülebilir. “Korkunç anne”nin yutan, korkutan, yok eden, cezalandıran ve engelleyen halleri Ming’in panda hali ile vücut bulur.

Anne kompleksinin temelini anne arketipi oluşturur (Jung, 2019: 24). Animasyonda Mei’in anne kompleksi gibi annesi Ming’in anne kompleksi de görünürdür. Büyükanne Wu, Mei’in pandasının uyandırdığını haberlerden öğrenir ve ritüeli düzenlemek üzere Toronto’ya geleceği haberini vermek üzere Ming’i arar. Ming gibi büyükanne Wu da son derece otoriteren bir şekilde temsil edilmiştir. Ming, kendisi orta yaşlarında bir kadın olmasına rağmen annesinin telefonu karşısında dehşet ve korkuya kapılır ve duygularını gizleyerek durumu idare edebileceğini söyler. Fakat despot büyükanne Wu bunu kabul etmez.

Jung, kız çocuğundaki anne kompleksinin dişilik hipertrofisi ya da atrofisi yarattığını belirtir. Dişiliğin aşırı gelişmesi, tüm dişi içgüdülerin, özellikle de annelik içgüdüsünün kuvvetlenmesi anlamına gelmektedir. Jung, bu durumun olumsuz tezahürü olarak tek amacı doğurmak olan kadını örnek verir. Kadın için erkek de kendi kişiliği de ikincil önemdedir. Kadın genellikle kişiliğinin bilincinde değildir, yaşam başkaları üzerinden yaşanır, kendi kişiliğinin bilincinde olmadığı için bunlarla özdeşleşir. Önce çocukları doğurur, sonra da bunlara yapışır, çünkü onlarsız bir varoluş nedeni yoktur. Eros yalnızca annelik ilişkisi biçiminde gelişmiştir, kişisel olarak bilinçdışı kalmıştır. Bilinçdışı bir Eros ise, kendini daima iktidar hırsıyla ifade eder. Bu tip kadınlar, çok fedakâr olduklarına inanırlar ama aslında gerçek bir fedakarlıkta bulunacak durumda değildirler. Tam tersine, annelik içgüdüsünü hem kendi kişiliklerini hem de çocuklarının özel yaşamını mahvetmeye varacak kadar gözü dönmüş bir iktidar hırsıyla dayatırlar (Jung, 2019: 27).

Animasyonda hem büyükanne Wu'nun hem de Ming'in anneliklerini kızları üzerinde kurdukları iktidar ile yaşadıkları görülür. Ming, yaşına rağmen annesinin üzerinde kurduğu tahakkümden sıyrılmamıştır ve kendisi de benzer şekilde Mei üzerindeki kontrolünü sürekli korumak ister. Ming, Mei'in pandasını pazarlayarak para kazandığını fark eder fakat kızını ona yaptığı "uslu ve tatlı kız" projeksiyonundan ayrı göremediği için suçu arkadaşlarında arar ve onlara "Onu böyle kullandığınıza inanamıyorum kızlar. Dert olacağınızı biliyordum. Kafasına türlü fikirler sokuyorsunuz, gösteri yaptırıyorsunuz. O uslu bir kız ve siz ondan faydalandınız." der.

Jung, *Kişiliğin Gelişimi'nde* (2020) çocuk üzerindeki en güçlü psikik etkiye sahip olan şeyin ebeveynlerin -ve de ataların- yaşayamadığı hayatlar olduğunu söyler (s:55). Mei'in konsere gitmesi üzerine konser alanını basan Ming'in sözleri de Jung'un bu görüşünün bir örneği olarak görülebilir. Ming, kendisine karşı gelerek konser alanına giden Mei'e "Ben hiç konsere gitmedim, hep ailemle ilgilendim, iyi bir evlat olmaya çalıştım" der. Mei ise annesine şu sözlerle karşı gelir; "Mükemmel olmadığım için, yeterince iyi olmadığım için ve senin gibi olmayacağım için kusura bakma anne. Artık küçük Mei Mei'in değilim. Yalan söyledim, pandayı pazarlamak benim fikrimdi. Taylor'ın partisine gitmek benim fikrimdi. Erkekleri seviyorum, yüksek sesli müziği seviyorum, dans etmeyi seviyorum, 13 yaşındayım, kabullen". Mei'in davranışları ve sözleri Ming'i çok öfkelenendirir çünkü kızında bastırıldığı duygularını, yani kendi gölgesini görür.

Animasyonda ailedeki kadınlar kuşaklar boyu pandalarını çeşitli sembollere hapsederek bedenlerinde taşımışlardır. Jung psikolojisinde gölge, ego kompleksinin karanlık, yaşanmamış ve bastırılmış tarafları olarak tanımlanır (Von Franz, 1974: 3-5). Bu bağlamda pandalar yaşanmasına izin verilmeyen potansiyeller olarak ailedeki kadınların gölgeleridir. Gölge, psikik bütünlüğün görünmeyen fakat ayrılmaz bir parçasıdır (Bahadır, 2010: 171) ve bireyin bilinçli yaşamında ne kadar az içeriliyorsa, o kadar kara ve yoğun olmaktadır (Jung, 1998: 82). Animasyonda en büyük panda -bir diğer ifade ile en karanlık gölge- Ming'e aittir. Mei annesinin pandasının büyüklüğünü ve korkunçluğunu ilk olarak babasından duyar. Babasının anlattığına göre Ming pandası ilk uyandığında annesi ile büyük bir kavga etmiş ve tapınağı yerle bir etmiştir. Ailedeki kadınlar Ming'in pandasını yeniden hapsederek üzere ritüel düzenlediklerinde Mei annesini bambu ormanında ağlayan genç bir kız olarak bulur. Genç ve üzgün bir kız olarak Ming, Mei'e "Özür dilerim, hepsi benim suçum, onun canını yaktım, annemin... O kadar sinirlendim ki, ben kontrolü kaybettim, mükemmel olmaktan çok sıkılmıştım, ona hiçbir zaman yetmeyeceğim, hatta kimseye..." der. Mei, annesinin elinden tutar ve ormanda yürümeye başlarlar. İkili yürürken Ming her adımda büyür ve yetişkin haline dönüşür. Yolun sonunda ailedeki diğer kadınlar onları beklemektedir. Ming annesi Wu ile karşılaştığında, Wu "Özür dilemene gerek yok, ben annemim" der ve ikili barışır.

Jung, soylu ailelerin çocuklarının emekçi olma eğilimini, aşırı erdemli ya da saygın ailelerin çocuklarındaki suç patlamasını, başarılı iş adamlarının çocuklarındaki insanı çileden çıkaran tembellik ve benzeri şeyleri ebeveynlerin bilinçdışı geçmişlerinin çocuklar üzerindeki güçlü etkilerine örnek olarak verir (2020: 56). Mei'in ilgi alanları ile annesi Ming'in püriten sınırlarını alenen zorlaması da bu bağlamda görülebilir. Ayrıca Ming'in vaktiyle annesiyle yaşadığı ve çözümlemediği çatışmanın izleri de Mei ile olan ilişkisinde açığa çıkar. Ming'in kendi annesiyle yaşadığı sorunları ödünlemek adına kızı ile idealleştirdiği ilişkisi, Mei'in kendisine yapılan "tatlı, masum kız" projeksiyonunu bir noktada reddetmesi ile yıkılır. Bu, Ming'in geçmişte teşebbüs ettiği fakat başaramadığı bir şeydir. Jung, çocuklarda açığa çıkan "yaşanmamış bırakılan hayat parçalarının" kader tarafından kendini beğenmişliği deviren ve alçakgönüllüğü yükselten doğal bir etosun işlevi olduğunu belirtir (2020: 56).

Anlatıda Mei de annesinin “ideallerini” yıkarken aslında ailedeki bütün kadınlar adına daha sahici bir ilişkinin tohumlarını eker.

***Kırmızı*'da çocuk arketipi ve arketipik bir tema olarak menstrüasyon**

Kırmızı, başrolündeki Mei'in çocukluktan kadınlığa geçiş hikayesini anlatması bakımından hem çocuk arketipine hem de arketipik bir tema olarak erginlenmeye dair pek çok anlatsal öge sunar. Yeniden doğuş teması ve mucizevi çocuk figürünün birleşiminden oluşan çocuk arketipi kendi içinde yaralı, yetim, bağımlı, masum, doğa, kutsal ve ebedi çocuk gibi farklı biçimlerde görülebilir. Jung, bireyleşme sürecinde kişiye kendini gerçekleştirme şansı sunan çocuk arketipi içindeki “mucizevi çocuk” metaforunu önemser. Mucizevi çocuk yaşam enerjisini özgürce kullanan, kendini yenileme gücüne sahip olandır. Bu yönü ile de geleceği ve yeniden doğuşu sembolize etmektedir (Sambur'dan akt. Kabalcı, 2019: 152). Animasyondaki Mei, Jung'un mucizevi çocuk metaforuna karşılık gelen bir karakterdir. Kadın atası Sun Yee'den kendisine miras kalan pandanın gücü ile bireyleşme yolculuğunda hem kendisini hem ailesindeki kadınları dönüştürür. Mei, çocukluğun doğasından gelen yaşam enerjisine sahiptir, erginlenme sürecinde annesinden ayrılarak bu enerjiye de sahip çıkar.

Animasyonun başında Mei, annesinin her sözünü dinleyen akıllı, uslu, tatlı bir kız çocuğu olarak görülür. Bir anlamda “ideal çocuk”tur. Ebeveynlerine, özellikle de annesine karşı son derece hassastır. Film Mei'in şu sözleri ile başlar; “Ailelerimiz fedakârlık yaparlar. Hem de çok fazla fedakârlık. Bunun karşılığında yapman gereken tek şey her konuda sözlerini dinlemektir. Tabi bazıları şöyle der; ‘aileni gururlandırmak çok güzeldir. Ama fazla ileri gidersen, kendini gururlandırmayı unutabilirsin”. Mei'in ifadeleri anlatıdaki çatışmanın da ilk işaretini verir. Bu çatışma “yakıştırılan bütün etiketleri kabul ediyorum” diyen Mei'in ailesini gururlandırmak ile kendi yeşeren arzularını gerçekleştirmek arasında vereceği mücadeledir.

Mei'in hayatında her şey pandanın uyanışına kadar yolundadır. On üç yaşına girdiği için kendi kararlarını kendi veren bir yetişkin olduğunu düşünen Mei Lee “Ben özgür biriyim ama bu her aklıma eseni yaparım demek değil, çoğu yetişkin gibi benim de sorumluluklarım var. Dünya etrafımda dönmüyor, di mi? Kendi kararlarımı veriyorum ama sadece... bazı kararlarımın sahibi aynı zamanda O” derken annesini gösterir. Mei, annesinin “ideal çocuk” projeksiyonunu kabul ederken kendi duygu dünyasında bir çeşit “yetişkin çocuk” personası oluşturmuştur. Tapınakta temizlik olduğu için arkadaşlarından gelen teklifleri reddeder, ailesini ve atalarını onurlandırmak için sürekli sorumluluklarını yerine getirir. Bu esnada yeni yeni açığa çıkan ilgilerini hem kendisinden hem de annesinden saklaması gerekir. Mei ders çalışırken kendisini birden markette çalışan genç çocuğun resimlerini çizerken bulur. Suçluluk, utanç ve keyif duyguları eşliğinde çizdiği resimleri annesi tarafından yakalanır. Annesi resimlerini arkadaşlarının arasında afişe edince Mei çok yoğun bir utanç duygusu yaşar. Mei odasında yalnız kaldığında aynanın karşısına geçer ve “Seni sapık, aklımdan ne geçiyordu? Neden öyle şeyler çizdin? O korkunç, iğrenç, seksi şeyleri. Annecim, çok özür dilerim” diyerek ağlar, kendisini tokatlar. Aynanın karşısından ayrılmadan önce son olarak “Sen onun neşesi ve gururusun, ona göre davran. Böyle bir şey bir daha olmayacak.” der.

Jungiyen analist Marian Woodman, bir bireyin anne veya anneyi ikame eden bir “şey” tarafından duygusal olarak beslenip büyütüldüğünde, muhtemelen kendisi ile olan ilişkisinde aç kalacağını ifade eder. Woodman'a göre böyle biri anneye bağımlıdır ve onun reddine dayanıksız bir halde olduğu için anne tarafından manipüle edilmeye açıktır. Bu konumdaki kişi kendi duygularını kabul etmez ve sevilme için kusursuzca hareket etmesi gerektiğine inanır. Duygusal istikrarı başka birinin tepkisine

göre belirlenir. Bir yandan manipüle edilirken diğer yandan da manipülatördür çünkü sevmek için böyle olmak zorundadır (2020: 92-93). Mei'in annesi ile olan ilişkisi de Woodman'ın saptadığı bu dinamiğe sahiptir. Annesi tarafından hem fiziksel hem de duygusal açıdan "beslenen" Mei, annesinin onayını kendi duygularının önüne koyar. Mei, Toronto'ya gelen Four Town grubunun konserine gitmek istediğini dile getirirken kendi beğeni ve arzusunu açık etmeden annesini ikna etmeye çalışır. Annesinden "Bu iğrenç, bu müzik değil ki!" cevabını alınca da konsere gizlice gitmek üzere arkadaşları ile plan yapar. Annesinin onu manipüle etmesi gibi o da aralarındaki ilişkiyi korumak adına annesini manipüle eder.

Jung, çocuk zihninin son derece duyarlı ve bağımlı olduğunu belirtir. Uzun süre ebeveyninin psikolojik atmosferinde kalan çocuk kendisini bu etkiden oldukça geç kurtarabilmektedir (2020: 62). Mei'in annesi ile ilişkisi, yaşadığı yoğun utanç ve suçluluk duygularından sonra kendisine yönelen negatif tutumu da çocuk zihninin duyarlılığı ile ilgilidir. Bununla birlikte Jung, çocukluk döneminde pişenin büyük ölçüde annenin pişesine ait olduğunu, sonra zamanla babanın pişesine de ait olmaya başladığını belirtir. Pişenin görece bağımsızlığını elde etmesi ise ergenlikten sonra olmaktadır (2020: 65-66). Mei de menstrüasyon sürecinin başlaması ile duygusal olarak annesinden ayrılmaya başlar. Kızıl pandanın uyanması da Mei'in regl olduğuna dair sembolik bir anlam taşır. Pandayı uyandıran ise Mei'in yoğunlaşan ve kontrol edemediği duygularıdır. Annesinin yoğun kontrolcü tavırları karşısında sessiz kalan ve kendisini gizleyen Mei, pandanın uyanması ile artık elinde olmadan annesine tepki gösterir. Panda olarak uyandığı sabah Mei kendisini aynada "yeni" hali ile görünce büyük panik yaşar ve ebeveynlerinden saklanır. Annesi "Dur! Yoksa? O mu? Senin kızıl orkiden mi açtı? Ama çok erken..." dediğinde Mei "Korkunç kırmızı bir canavar oldum, kes artık, konuşma lütfen." diyerek cevap verir. Ming için kızının çocukluktan çıkması kadar kendisine yönelik "ilk" olumsuz tepki de tedirgin edicidir.

Jung, çocukların kendi pişelerinde anne ve babalarına dair içselleştirilmiş birtakım imajlar taşıdıklarını savunur. Bu içselleştirilmiş ebeveyn figürleri düşlerde ve mitte arketipik bir biçimde ortaya çıkabilmektedir (Indick, 2011: 142). Mei'in pandası uyanmadan hemen önce gördüğü kabus, anne kompleksine ve erginlenmeye dair arketipik imgeler taşır. Mei kabusunda tapınak, tabutta açan güller, ejderhalar, balık şeklinde erkekler görmesinin ardından panda olarak -ve de menstrüasyon sürecine girerek- uyanır. Woodman, annenin kendi bedeniyle yeterince temasta olmadığı yerde, çocuğa kendi içgüdülerine duyacağı güveni veremeyeceğini belirtir. Bu durumda çocuk bedeniyle ve kendisiyle huzurlu olamamaktadır. Altta yatan hayat ve terkedilme korkusu minimal olarak gizlenirken korkmuş olan ego, zayıf temeller üzerine kolektifte kabul gören değerler olarak disiplin, verimlilik ve göreve dayanan katı bir süper yapı inşa eder (2020: 128). Mei ilk etapta pandaya dönüştüğünü annesi dahil herkesten saklar. Kendisini "Bu işi çözersin Mei, sadece her zaman olduğun gibi sakın ol, olgun bir yetişkin ol" diyerek yatıştırdıktan sonra tekrar küçük kız bedenine döner ve okula gider. Fakat hareketleri ve ifadeleri bir robot kadar kontrollüdür. Kendisini gizlemek için çok çaba sarf eder, rahatlayabildiği tek alan verimliliğini gösterebildiği sınıf ortamıdır.

Woodman'ın ifadesi ile negatif anne kompleksi, bireyin kişisel olarak gelişmesini istemez. Buna bağlı olarak etrafında neşe, yaratıcı heyecan ve özgürlüğe alan açmaz. "Negatif anne kompleksinin nefret ettiği bir şey varsa, o da eğlencedir" der Woodman, kompleks eğlenen birinin suçluluk duyması için elinden geleni yapar (2020: 99-126). Mei'in annesi de kızının bir müzik grubuna ya da genç bir erkeğe ilgi duyması düşüncesini kabul edemez. Mei eğlenen ve gelişen yönlerini annesinden gizlemek durumunda kalır. Kendisini annesinin ideallerini yansıtan "yetişkin çocuk" rolünde tutmaya çalışır. Bu durumda "yaratıcılığa, yaşamaya, oynamaya akmak isteyen enerji çıkışını kör zorlamalarla bulmaya mecbur edilmiş olur" (Woodman, 2020: 128). Woodman, eğer yaratıcı tasavvura hiç zaman verilmez veya kendi

temelini oluşturması için alan yaratılmazsa pişenin yapabileceği tek şeyin kaldığını söyler, o da sembolü somutlaştırmaktır. Obezite durumunda bu, noksan pozitif annenin bedenle somutlaştırılması demektir (2020: 128). Animasyonda Mei'in pandaya dönüşümü de sembolik açıdan obez beden ile benzeşir. Negatif anne karşısında zayıf kalan Mei, bu durumu büyük bir beden ile telafi eder. Annesi karşısında en güçsüz kaldığı günün gecesinde bedenindeki panda uyanır.

Mitolojide fiziksel olarak hayvanların biçimine ya da insan olmayan başka şekillere dönüşmek sadece kutsal varlıkların yapabildiği bir şeydir. Bu bakımdan Mei'in dönüşümü "bu antik doğa-üstü arketipin modern bir versiyonunu temsil eder". Şekil değiştirme arketipi öykülerde ve filmlerde evrensel bir özelliktir ve kişisel değişim, dönüşüm ve yeniden doğuş konusundaki insan potansiyelinin çok güçlü bir simgesidir (Indick, 2011: 150-51). Mei de pandaya dönüşerek güçlü bir değişim sürecine girer. Pandanın uyanması ile hem fiziksel hem de duygusal olarak değişir.

Yakın arkadaşlarına panda halini göstermek zorunda kaldığında bu yeni halini "annemden aldığım can sıkıcı genetik bir şey" olarak tarif eder. Başlarda pandaya dönüşmek Mei için çok zordur. Mei'in "Nefret ettim, çok kirliyim, kokuyorum, annem bana bakmıyor bile, ben ucube oldum" ifadeleri hem dönüşümün hem de annesi ile değişen ilişkisinin yaşattığı çatışmayı gösterir. Fakat yakın arkadaşlarının gösterdiği kabul Mei'in pandasına bakışını değiştirir. Onların yanındayken pandayı içeride tutabildiğini keşfeder ve kısa süre içinde pandasını hem kontrol etmeyi hem de ondan keyif almayı öğrenir. Yakın arkadaşları ile ilişkisi ve panda hali Mei'in pozitif anneyi deneyimleyebildiği alanlardır. Ailesindeki kadınlardan farklı olarak Mei pandası ile ilişki kurar. Annesine gösteremediği yanlarını panda ile gerçekleştirir, partilere katılır, dans eder ve eğlenir. Hikayenin başında Mei, disiplinli, verimli ve görevlerine karşı sadık bir kız çocuğu iken pandadan sonra, bir diğer ifade ile ergenliğe girmesi ile eğlenmeye, dans etmeye, kendisine koyduğu kuralları gevşetmeye başlar. Annesinin üzerinde kurduğu tahakkümü fark eder ve onları kendince ihlal eder. Annesi konsere gitmesine izin vermediğinde "Ondan ilk kez bir şey istedim. Hayatım boyunca onun küçük mükemmel Mei Mei'i oldum. Tapınak görevleri, notlar, keman... Hepimiz usluyduk. Yine de bize güvenmeyeceklerse ne anlamı var?" der ve pandasını pazarlayarak konser için para kazanmanın yolunu bulur. Ego kendisini açtığında bastırılmış/unutulmuş enerji dans etmek, resim yapmak, şarkı söylemek, eğlenmek suretiyle akmaya başlamaktadır. Bu süreçte eğlence bencilik ya da lüks olarak değil, mutlak bir ihtiyaç olarak tecrübe edilir (Woodman, 2020: 127). Mei de bir anlamda negatif annenin gölgesi/tamamlayıcısı olarak pozitif anneyi deneyimlediği pandası sayesinde hem annesinden ayrışma gücünü kendisinde bulur hem de libidinal enerjisini yaşayabilir hale gelir.

***Kırmızı*'da bireyleşme arketipi ve ritüeller**

Jung'un kuramları karşıt güçlerin oluşturduğu doğal dengenin önemini kabullenme eğilimi gösteren Doğu felsefesinden oldukça etkilenmiştir. Jungiyen yaklaşım, karşıtlıkların psikolojisinin yani benliğin her parçasının karşıt ya da birleştirici bir parçayla tamamlandığı doğuştan bir ikiliği benimser. Yin ve Yang, dişi ve erkek, karanlık ve aydınlık; her psikolojik gücün kendi karşıt gücü vardır. Jung'un yaklaşımında gölge, personanın karşıtı olan güçtür. Bedenin gün ışığında yerde oluşturduğu gölge gibi, ego da bilincin ışığında bir gölge oluşturur. Bu gölge, bilinçdışı benliklerin soluk yansımaları olan bastırılmış öteki bendir. Gölge, personanın ardındaki gizli varlıktır (Indick, 2011: 136). Neşeyi, gücü, vahşi ve dişi olanı temsil eden panda, ailedeki kadınların kuşaklardır sakladıkları gölgeleridir. Mei'in "yetişkin çocuk" personasının arkasında da bir gölge olarak pandası vardır. Jungiyen yaklaşıma göre, kimse ne tamamen iyidir ne de kötü. Gerçekçi kahraman kendi iki temel doğası arasında denge oluşturma arayışında olan kişidir (Indick, 2011: 139). Birer arketip olarak persona ve gölge, benlik'in

farklı yönlerini simgelemektedir. Psişedeki farklı yönler birbirleriyle karşılaştıklarında ve kendilerini benlik içinde bütünleştirdiklerinde, birbirlerini tamamlar ve çatışmanın olduğu yerde denge yaratırlar. Psişenin çatışan parçaları bütünleştikçe kişi psikolojik açıdan bütün hale gelir (Indick, 2011: 157). Anlatıda Mei'in pandasını bırakmamaya karar vermesi, psişesindeki iki karşıt güç arasında bir denge, uzlaşma sağlanması anlamına gelir.

Mei'in pandasını göndermemeye karar vermesindeki önemli unsurlardan biri de babası Jin'in yaklaşımıdır. Jin tesadüfen bulduğu kamerada Mei'in arkadaşları ile çektikleri videoyu seyrediyor. Mei'in panda hali ile ne kadar neşeli ve mutlu olduğunu görünce kızı ile konuşmak ister. Mei, babasının elinde kamerayı görünce "Orada saçmalıyorduk, ver silelim. Panda tehlikeli, kontrol edilemez. Ben bir canavarım" diyerek kendisini savunmak ister. Bunun üzerine Jin "İnsanların birçok yönü vardır Mei ve bazı yönleri daha karmaşıktır. Olay kötü yanları itmek değil, onlara yer açmak, onlarla yaşamak. İstersen sil ama o senin bir parçan ve beni güldürüyor" diyerek bir anlamda Mei'in pandasına alan açar.

Jung'un modelinde arketipik bir tema, iki karşıt ikilik arasındaki bir dengeyi temsil eden dört parçadan oluşan bir bütündür. İnsan ruhunda, benliğin dört ana arketipinin bütünleşmesi tam bir dörtlü yapıyı temsil eder. Kadın ruhundaki dörtlü yapı persona, gölge, animus ve tanrıçadan oluşur. Dörtlü yapı içindeki her arketipin kahramanın karakterini dönüştürme yeteneği vardır (Indick, 2011: 157-58). Animasyonda, Mei için bu dörtlü yapı bir araya gelir. Mei personası ile gölgesini bir araya getirebildiğinde bütünlenir. Bu dengenin kurulmasında animusun -yani babanın- ve tanrıçanın -Sun Yee'nin- dönüştürücü etkisi vardır.

Animasyonda tamamlanmayı ifade eden dört sayısının kendisi de sembolik açıdan önemlidir. Mei ve üç arkadaşının -onlar da dört kişidirler- hayranı oldukları grubun adı Four Town'dur. Grubun konser vermek için Toronto'ya geldikleri gün kanlı ay tutulması ile yani Mei'in pandasından ayrılması için yapılacak ritüel günü ile kesişir. O gün gökyüzüne 4 rakamını yansıtan bir ışık oyunu yapılır. Bunu gören büyükanne Wu "dört berbat bir rakamdır" der. Büyükannenin dört rakamına gösterdiği tepki kendi gölgesi -pandası- ile bütünlenememiş olmanın bir öfkesi olarak görülebilir. Öte yandan büyükanne ikinci kez yaptıkları ritüelde kendi pandasını dört rakamı şeklindeki bir kolyeye hapsetmek zorunda kalır. Mei'in pandası ile bütünlenmesi sembolik açıdan ailedeki diğer kadınların da tamamlanmasına aracılık eder.

Dört kız arkadaş hayranı oldukları grubun konserine gitmeye ritüelistik bir anlam atfederler. Mei için konser çocukluktan yetişkinliğe geçişin, bir diğer ifade ile büyümenin aracı olacaktır. Mei'in ilk ritüeli terk etmesinin ardından ikinci ritüel konser alanında yapılır. Bir anlamda geleneksel ve modern ritüeller birleşir. Çember olunur, şarkı söylenir ve ailenin kadınları kendilerini bambu ormanında bulurlar. Mei, ormanda bir genç kız olarak bulunduğu annesi Ming'in yetişkinliğe dönüşmesine ve büyükanne Wu ile barışmalarına eşlik eder. İkinci ritüelde ailedeki bütün kadınlar teker teker Sun Yee'nin tuttuğu aynadan geçerek pandalarını bambu ormanında bırakırlar. Ming aynadan geçmeden hemen önce anne kız arasında uzlaşma sağlanır. Kendi annesi ile içsel anlamda barışan Ming kızına anlayış gösterebilir hale gelir ve "Seni anlıyorum Mei, herkesi mutlu etmeye çalışırken kendine çok yükleniyorsun ve sana bunu ben öğrettiysem özür dilerim" diyerek aynadan geçer. Mei ise aynadan geçmez, pandası onunla kalır. Animasyon Mei'in şu sözleri ile biter; "Bazen eskiyi özlüyorum ama hiçbir şey sonsuza dek aynı kalmaz. Hepimizin içinde bir canavar var, hepimizin içinde sakar, gürlütlü, tuhaf bir yan saklı aslında. Çoğumuz onu hiç göstermiyor, ben gösterdim, ya sen?"

Tartışma ve sonuç

Luke Hockley Film Çözümlemesinde Jungcu Yaklaşım başlıklı kitabında görüntüleri yalnızca kapitalist toplumun bir ekonomi türü olarak görmememiz gerektiğini vurgular. Toplumun ruhsal yansımaları olarak filmlerin psikolojik yönleri ile çözümlenmesini önerir (2020: 10-11). Jung'un ifadesi ile de "görüntü, tümüyle psikolojik bir durumun sıkıştırılıp küçültülmüş anlatımıdır" (akt. Hockley, 2020: 12). Görüntüler gibi bilincimiz ile bağlantı kurabildiğimiz her şey arketipsel imgedir. Jung psikolojisinde arketiplere yöneltilen bilinçli tutum önemlidir çünkü arketip imgeleri psişik enerji taşırlar ve bilinci dönüştürürler. Jung'a göre bireyin görevi mevcut arketipsel gücü etkinleştirmek, bir diğer ifade ile onu ortaya çıkarmaktır. Çalışmada bu bakış açısından hareketle *Kırmızı* animasyonu anne, gölge, çocuk, erginlenme ve bireyleşme arketipleri bağlamında incelenmiştir.

Kırmızı animasyonu anne arketipinin ikili doğasını görünür kılması bakımından önemlidir. Anlatıda anne arketipinin toplumsal olarak "gölge"de bırakılan özelliklerinin yanı sıra gölge arketipinin kendisi de vardır. Kızıl panda sembolik açıdan eş zamanlı şekilde iki arketipi de temsil eder. Panda, hem Mei'in "pozitif anne" imgesidir hem de ailedeki kadınların atasal aktarımla gelen ilkel doğalarını bastırmaları sonucu oluşan gölgedir. Jung ebeveynlerin yaşayamadıkları hayatların, bir diğer ifade ebeveynlerin gölgede kalan özelliklerinin çocukları üzerinde çok güçlü psişik etkileri olduğunu belirtir. Anlatıda Ming'in yaşayamadıkları Mei'de hayat bulunca ve Mei annesinin "gölge"si olan kızıl pandadan vazgeçmeyince anne kız arasında çatışma doğar. Ming'in yanında eğlenceli, coşkulu, çocuksu yanlarını yaşayamayan Mei, bunları pozitif anneyi ve içgüdüsel doğayı temsil eden kızıl pandası sayesinde deneyimler. Bununla birlikte Ming ve Mei arasındaki çatışmanın kendisi de arketipseldir. Çünkü çocuğun annenin psikolojik atmosferinden çıkmasını ve çocukluğun dönüşümünü ifade eden ergenlik ile ilişkilidir. Anneden ayrılan çocukta bazı değerler ölür. Bu bakımdan yıkım da bireyleşme sürecinin bir parçasıdır. Anlatıda Mei'yi bireyleşmeye zorlayan benlik arketipidir. Bu arketip ailenin kadın atası/tanrıça Sun Yee ile görünürlük kazanır. Son olarak dönüşüm arketipinin de anlatıda yer aldığı görülmüştür. Kişisel değişim ve gelişime yönelik evrensel gereksinim ve eğilim (Indick, 2011: 158) animasyonda Mei karakterinin pandasının uyanması -ve de erginlenmesi- ile temsil edilmiştir.

Animasyonda görünürlük kazanan arketip imgelerinin toplumsal karşılıkları olduğu düşünülmektedir. Hikaye içinde büyükanne Wu'nun Mei'e şunları söylediğini duyarız; "Çok uzun zaman önce ruhlar ailemizin kadınlarına büyük bir zorluk bahsetti. Bu gece senin sıran Mei. Bu masadaki diğer kadınlar gibi sen de içindeki canavarı kovup sonunda gerçek kimliğine kavuşacaksın." Büyükanne Wu'nun bu ifadeleri kolektif bilincin bir yansıması olarak okunabilir. Modern insan atasal tecrübeden, arketipsel olandan psişik bir kopuş yaşamaktadır. Büyük anne Wu da bu bağlamda modern insana dair bir temsil sunar. Kadın ataları Sun Yee'den gelen içgüdüsel, güçlü doğa geçmişte bir lütuf olarak yaşanırken değişen dünyada külfete dönüşmüştür. Bu nedenle atasal tecrübe bir sembole hapsedilir ve yaşanamaz.

Modern insanın bilinci egonun -yani toplumun- değerleri ile psişenin değerleri arasında sıkışmış durumdadır. Animasyonda da görünürlük kazandığı gibi dış dünyanın değerleri ile iç dünyanın değerleri çatışır. Medeniyet zihin/logos ile kurulmuştur ve insanlık bunun kefareti erostan/psişeden kopuş ile ödemektedir. Marion Woodman, kültür olarak içgüdülerimizle bağlantıda olmadığımızı belirtir. Günümüzde ebeveynler çocuklarına duygu ve korkulara sahip insanlar olarak değil, makineymiş gibi muamele etmektedir. Bilinçli ya da bilinçsiz, eğer çocuğa bu şekilde davranılırsa o da kendisine bu şekilde davranmaya devam eder. Bu rahatsızlık hali ailedeki biri bunu durduracak bilince sahip olduğu zamana kadar, her nesil derinleşir (2020: 37). Jung psikolojisine göre iyileşme, bilinç ve bilinçdışı arasında daimi bir ilişki bulunduğu zaman gerçekleşir. Von Franz, bunu inşa etmenin genellikle uzun

zaman aldığını ve ilk filizlenmenin arketipik bir olay olduğunu söyler (2021: 119). Animasyonda Mei'in çocukluktan çıkışı ve ergenliğe girerken kendi içgüdüsel doğası ile yaptığı barış da bu anlamda arketipsel olaylardır. Mei ailedeki diğer kadınların yapmadığı şeyi yapar ve ona canlılık getiren içgüdüsel doğasını, pandasını sahiplenir. Anlatının başında Mei'in seslendiği "Aileni gururlandırmak çok güzeldir ama fazla ileri gidersen kendini gururlandırmayı unutabilirsin" ifadesi bu bağlamda önemlidir. Jungiye yaklaşımında amaç bilinç ve bilinçdışı arasındaki dengeyi bulmaktır. Sadece dış dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak kişinin bireyleşmesine/bütünlenmesine hizmet etmez. İç dünyanın ihtiyaçları da karşılanmalıdır. Bunu yapabilen ego kahraman olur. Anlatının sonunda Mei annesi ile uzlaşarak dış dünya ve iç dünyası arasında denge kurar ve bireyleşme yolunda önemli bir adım atar.

Jungiye yaklaşıma göre psişik içerikler ve arketipler nötrdür. Egonun tutumuna göre yapıcı ya da yıkıcı olarak bilinçdışını şekillendirirler. Ego kapasitesi arketipin yıkıcı etkisini kapsayabilirse arketip dönüşecek ve yapıcı hale gelecektir. Anlatıda pandayı "canavar" olarak gören kadınlar onu daha yıkıcı şekilde deneyimler. Buna karşın Mei, yakın arkadaşları ve babasının kapsayıcı tutumları sayesinde pandasını yapıcı hale getirebilir. Von Franz, bilincin basit bir şekilde yaşamın akışıyla birlikte karşıtlıkların arasında durmak yerine bir izlenim veya yönerge geliştirmek ve tek yanlı yorumların içine çekilmek eğilimine sahip olduğunu belirtir (2021: 106). Anlatıda Mei'in ikili doğasını kabul etmesinde özellikle etkili olan kişinin babası olduğu görülmüştür. Mei'in annesi tarafından biçimlendirilen bilinçli tutumu "uslu, tatlı, masum"dur. Babası sayesinde ise panda ile gelen "yaramaz, sakar, eğlenceli" gölgeye de egoda yer açılır. Anlatıdaki bu temsiller arketiplerin/bilinçdışının bilincin tutumuna göre şekillenmesine örnek teşkil etmesi bakımından önemli görülmüştür.

Bitirirken arketiplerin -özellikle de anne arketipinin- gölge yanlarının animasyonda görünürlük kazanmasının olumlu şekilde değerlendirildiğini söylemekte yarar vardır. Bilinçdışı dinamikler olarak arketipler de tamamlanmak ve bilince gelmek isterler. Animasyonda arketiplerin yıkıcı ve yapıcı yönlerinin aynı karakterler üzerinden temsil edilişi bir anlamda bu bütünlenmeye hizmet etmektedir. Jungiye yaklaşıma göre bir kişide olan her şey kolektiftir. Bu nedenle kişilerin dönüşümü kolektif dönüşümde izdüşümüne sahiptir. Bir annenin çocuğu ile ilişkisinde yaşadığı evrimleşmenin kolektif etkileme gücü vardır. Arketiplerin analizi de tamamlanmanın bilinçdışı değil bilinçli şekilde olmasına katkı sağlama amacını taşımaktadır. Çalışmada temsiller vasıtasıyla görünür olan arketiplerin analizinin kolektif dönüşüme olumlu katkı sağlaması ve yapılacak başka çalışmalara örnek teşkil etmesi umulmaktadır.

Kaynakça

- Arslanteppe, M. (2008). "Popüler Sinema Filmlerinde Hikaye Anlatımı". *Sosyal Bilimler Dergisi*. (ss. 237- 256). Cilt 10: Sayı: 1.
- Bahadır, A. (2010). *Jung ve Din*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bobroff, G. (2020). *Carl Jung*. (Çev. Hilal Dikmen). İstanbul: İksatır Yayınevi.
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. (Çev. Sabri Gürses). İstanbul: Kabcacı Yayınları.
- Çivici, D. (2021). "Jung ve Arketipler" Seminer Notları.
- Dursun, A. & Damla Torun. (2020). "Türk Halk Anlatılarında Anne Arketipi". *Motif Akademi Halkbilim Dergisi*. (ss. 537- 554). Cilt: 13. Sayı: 30.
- Fedakar, P. (2014). "Besleyen Mi, Öldüren Mi: Türk Mitik Tasavvurunda Anne Arketipinin Antropomorfik Görünümleri". *Milli Folklor*. (ss. 5-19). Yıl 26. Sayı 103.
- Gürses, İ. (2007). "Jung'cu Arketip Teorisi Bağlamında Tasavvufi Öykülerin Değerlendirilmesi: Simurg Örneği". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (ss. 77-96). Cilt: 16. Sayı:1.

- Hockley, L. (2020). *Film Çözümlemesinde Jungcu Yaklaşım*. (Çev. Simten Gündeş). İstanbul: Es Yayınları.
- Indick, W. (2011). *Senaryo Yazarları İçin Psikoloji*. (Çev. Ertan Yılmaz, Yeliz Karaarslan). İstanbul: Agora Yayıncılık.
- Johnson, R. (2021). *Bilinçdişına Yolculuk*. (Çev. Kemal Atakay). İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Jung, C. G. (2019). *Dört Arketip*. (Çev. Zehra Aksu Yılmaz). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Jung, C. G. (2020). *Kişiliğın Gelişimi*. (Çev. Duygu Olgaç). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Jung, C. G. (1998). *Psikoloji ve Din*. (Çev. Raziye Karabey). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Jung, C. G. (2016). *Analitik Psikoloji Sözlüğü*. (Çev. Nur Nirven). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Kabalcı, E. C. (2019). "Sonsuza Kadar Çocuk Kalmak: Ebedi Çocuk/ Puer Aeternus Arketipi Bağlamında Ahmet Cemil". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. (ss. 150-160). Yıl: 7. Sayı: 93.
- Shi, D. (Yönetmen). (2022). *Kırmızı (Turning Red)*. [Animasyon Filmi]. ABD: Disney & Pixar.
- Von Franz, M. (2021). *Masalları Yorumlamak*. (Çev. Canberk şeref). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Von Franz, Marie- L. (1974). *Shadow and Evil in Fairy Tales*. Spring Publications.
- Vogler, C. (2017). *Yazarın Yolculuğu*. (Çev. Kenan şahin). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Woodman, M. (2020). *Mükemmellik Tutkusunu*. (Çev. Turan Argun Sezer). İstanbul: Flamingo Yayınları.

21. Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet'in Hâb-nâme adlı eserinde Ehl-i Beyt sevgisi ve Kerbelâ hadisesi

Ahmet KARA¹

APA: Kara, A. (2022). Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet'in Hâb-nâme adlı eserinde Ehl-i Beyt sevgisi ve Kerbelâ hadisesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 324-339. DOI: 10.29000/rumelide.1132569.

Öz

Hız. Muhammed'in ev ahalisini ifade eden Ehl-i Beyt kavramıyla, Hız. Muhammed'in şahsına muhabbet ve hürmet beslenmesi, aile fertlerine ise saygı duyulması gerektiği düşüncesi, İslam edebiyatı açısından tarih boyunca önemli bir konu olmuştur. Diğer taraftan Kerbelâ vakası veya diğer bir deyişle Hız. Hüseyin'in şehit edilmesi meselesi, İslami dönem edebiyatında gerek manzum gerekse mensur şekilde farklı kişiler tarafından defalarca kaleme alınmıştır. Kerbelâ hadisesi, İslam peygamberi Hız. Muhammed'in torunu Hız. Hüseyin'in hicretin 60. yılında beraberindeki yetmiş iki muhariple birlikte, Kerbelâ'da şehit edilmesiyle sonuçlanan acı bir olaydır. İslâm dünyası üzerinde derin izler bırakan bu vaka; Arap, Fars ve Türk edebiyatlarında defalarca işlenerek edebî bir tür haline gelmiştir. Maktel ve Maktel-i Hüseyin adlarıyla anılan bu türde Türk edebiyatında birçok eser kaleme alınmıştır. İslam edebiyatında birçok şairde görüldüğü üzere Ehl-i Beyt kavramını ve bu kavrama duyulan saygıyı şiirine konu edinen şairlerden biri de Muhammed Râsim Hikmet'tir. Şairin *Hâb-nâme* adlı eserinde Hız. Muhammed, Hız. Ayşe, Hız. Ali, Hız. Fatıma, Hız. Hasan, Hız. Hüseyin, Hız. Ümmü Gülsüm, Hız. Zeynep ve Hız. Zeynel Abidin'den bahsedilmektedir. Bu çalışmada yazarın *Hâb-nâme* adlı çalışmasında Hız. Muhammed efendimiz ve onun Ehl-i Beyt'i ile alakalı bilgiler üzerinde durulmaya gayret edilecektir.

Anahtar kelimeler: Hız. Muhammed, Ehl-i Beyt, *Hâb-nâme*, Hız. Hüseyin, Kerbelâ

In the book *Hâb-nâme* by Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet Ehl-i Bayt love and Karbala

Abstract

The concept of Ehl-i Bayt, which expresses the household of Muhammad, and the idea that the person of Muhammad should be cherished and respected, and the family members should be respected, has been an important issue in Islamic literature throughout history. On the other hand, the case of Karbala, or in other words the matter of the martyrdom of Hussein, has been written many times by different people, both in verse and in prose, in the literature of the Islamic period. The incident of Karbala is a tragic event that resulted in the martyrdom of Hussein, the grandson of the Islamic prophet Muhammad, in Karbala, in the 60th year of the Hegira, together with seventy-two warriors who were with him. This case, which left deep traces on the Islamic world; It has been treated as a literary genre in Arabic, Persian and Turkish literatures many times. Many works have been written in Turkish literature in this genre, which is known as Maktel and Maktel-i Hüseyin. As seen in many poets in the literature of this period, one of the poets who dealt with the concept of Ehl-i Beyt and the respect for this concept in his poetry is Muhammed Râsim Hikmet. In the poet's work called *Hâb-*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı ve İslam Sanatları ABD (Batman, Türkiye), karaamet43@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1082-417X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.03.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132569]

nâme, Hz. Mohammed, Mr. Aisha, Mr. Ali, Hz. Fatima, St. Hassan, Mr. Hussein, Mr. Umm Kulthum, Hz. Zeynep and Hz. From Zeynel Abidin are mentioned. In this study, it will be tried to focus on the author's information about our Master Muhammad and his Ehl-i Bayt in the Hâb-nâme.

Keywords: Hz. Muhammad, Ahl-i Bayt, Hâb-name. Hz. Hüseyin, Kerbala

Giriş

Kur'an-ı Kerim'de "Ey ehl-i beyt! Allah, sizden kiri ve günahları gidermek ve sizi tertemiz yapmak ister." (Ahzab/33) şeklinde ifade edilmiştir. Ayette geçen "ehl-i beyt" in Âl-i abâ olduğu aktarılır. Buradan yola çıkılarak "abâ altına alınanlar" anlamında peygamberimiz, Hz. Ali, Fatıma, Hasan ve Hüseyin'den oluşan beş kişiye Âl-i abâ denilmiştir. Eskiden hattatlar tarafından bu beş ismin geçtiği hatlarına "bende-i Âl-i abâ" diye altına imza atarlardı. Âl-i abâ yerine bazen aynı anlama gelmek üzere "ehl-i kisâ" veya "penç ten-i âl-i abâ" tamlamaları da tercih edilmiştir.²

Hz. Peygamber'in ailesine ya da ev halkına atfen Ahzâb suresi 33. ayette şu ifadeler yer almaktadır. *"Evlerinizde oturun. Cahiliye çağı kadınlarının açılıp kırılması gibi açılıp kırılmayın. Namazı kılın, zekâtı verin. Allah'a ve Resulüne itaat edin. Ey Ehl-i Beyt (ey peygamberin ev halkı,) Allah sizden kiri gidermek ve sizi tertemiz yapmak istiyor."* Ehl-i Beyt tamlaması, başta Hz. Muhammed (a.s.) olmak üzere Hz. Fatıma, Hz. Ali ve evlatları Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'i içine alır. Bu kavram, edebiyatımızda evlâd-ı Resûl, evlâd-ı Muhammed, hamse-i âl-i abâ, pençe-i âl-i abâ, hânedân, sülâle, âl-i Zehrâ, evlâd-ı Zehrâ, zürriyet-i Zehrâ, âl-i Hayder, evlâd-ı Hayder, Haseneyn, Sibteyn, sıbt-ı Resûlullah gibi isim ve tamlamalarla da kullanılmıştır.

Ehl-i Beyt ile ilgili kavramların Türk İslam Edebiyatı çerçevesinde yazılan eserlerde yer alması ise gelenek hâline gelmiştir. Klasik Türk Edebiyatında öncelikle Hz. Peygamber ve dört halife olmak üzere birçok din ve devlet büyüğü genel itibarıyla kasîde nazım şekliyle yazılan manzumelerle övülmüşlerdir. Resûlullah ile beraber onun aile fertleri ve sahabeleri de klasik şiirimizin önemli konuları arasına girmiştir. Klasik şiirimizde şairlerin padişahları ve diğer devlet büyüklerini övgüyle anmaları, çoğu zaman birtakım beklentilerin etkili olmasından dolayı ortaya çıkmıştır. Fakat Ehl-i Beyt veya âl-i Muhammed hakkında yazılan manzumelerde ise dünyevi beklenti içinde olmaksızın dinî hassasiyetten, peygamber ve Ehl-i Beyt sevgisinden ileri gelen bir samimiyet yer almaktadır.

Ehl-i Beyt kavramı, İslam dünyasında çeşitli görüş farklılıklarına neden olmuştur. Sünnî inancına sahip olan yazarların kaleme aldığı eserlerde Ehl-i Beyt teriminin başta Hz. Muhammed olmak üzere Hz. Ali, Hz. Fatıma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'i kapsadığı düşüncesi çoğunlukta; Şîa görüşüne sahip yazarlar tarafından yazılan eserlerde ise Hz. Peygamber ile birlikte Hz. Ali, Hz. Fatıma, Hz. Hasan, Hz. Hüseyin'in yanı sıra, geri kalan dokuz imamı da kapsayan bir görüş hâkimdir. Ehl-i Sünnet ve Şîalar arasında Ehl-i Beyt'in özellikleri de tartışılan bir konudur. Ehl-i Sünnete göre Hz. Peygamber'in soyundan olan bu kişiler elbette hata ve günahattan beri değillerdir. Şîilere göre Ehl-i Beyt fertleri günahsızdır. Ehl-i Beyt'in iki temsilcisi olan Hz. Hasan'ın soyundan gelenlere "şerîf", Hz. Hüseyin'in soyundan gelenlere "seyyid" adı verilmiştir.

Hz. Peygamber ve onun ailesinin fazilet, meziyet ve ahlakını içeren konular, tarih boyunca birçok edebiyatçımız tarafından farklı edebî türlerde işlenmiştir. Ehl-i Beyt konusu, bazı edebiyatçılar tarafından doğrudan doğruya; bazıları tarafından da dolaylı olarak farklı konular üzerinden şiir ve nesirlerde Ehl-i Beyt'e yer verilmiştir. Klasik

² Pala, İskender, 1998: Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü, Ötüken Yay., İstanbul, s. 27.

Türk edebiyatında na‘t, hilye, mevlid, miraciye gibi aynı zamanda Ehl-i Beyt’le ilgili olabilecek ve bu aileye duyulan saygı, sevgi ve bağlılığı aktaran birçok şiir veya eser yazılmıştır.

Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet

Muhammed Râsim, Osmanlı Devleti’nin sıkıntılar içinde olduğu bir zamanda - on dokuzuncu yüzyılda- hayat süren şâir, müellif ve âlim olmasıyla bilinen bir şahsiyettir. Muhammed Râsim b. Ali b. Rızâ b. Süleyman el-Malatyavî isimli ilim adamı, Müftü Ali Rızâ Efendi’nin oğlu olup resmî kayıtlarda (H.1255/ M.1839) Malatya’da dünyaya gözlerini açmıştır. Yazarın *Hâb-nâme* ve *Tuhfetü’l-Âşıkîn Hediyyetü’l-Ma’sûkîn* adlı eserlerinde ismi Seyyid olarak da zikredilmiştir. Ayrıca eserin giriş bölümlerinde Şütür-murgun (devekuşu), onun (Hâkim) ismini Seyyid olarak zikrettiği görülür. Bu bilgilere dayanarak Râsim Hikmet’in Hz. Peygamber’in soyundan geldiği de tahmin edilmektedir.

Kadılık ve hâkimlik icâzet belgesine sahip olan Hoca-zâde Râsim, resmî kayıtlarda bulunan bilgilere göre kadılık yapmadan önce bir süre medreselerde hoca olarak görev yapmıştır. İmam Alusi’ye ait kitaplar ve Buhari’nin başta hadis kitapları olmak üzere pek çok eseri öğrencilerine talim ettirmiştir. Yazar, kadılık görevini yerine getirmeden önce baş mabeynci olan Hamdi Paşa’nın yanında yer almıştır. Bu zaman içerisinde kütüphanecilik hizmetini yerine getirmiş ve birçok eserden faydalanarak kendini geliştirmiştir. Hoca-zâde Muhammed Râsim sürekli ilimle iç içe olmuş, bundan dolayı çeşitli dönemlerde görevini ihmal etmesinden dolayı soruşturma geçirmiş ancak ilmî vasıfları hususiyetiyle çevresinde olumlu intibalar bırakmıştır. Eserlerinde de yer aldığı üzere mezheben Hanefî, tarîkaten Mevlevî’dir. *Hâb-nâme*de de fikhî konularda genel olarak İmam-ı Azam Ebu Hanife’nin görüşüne yer verdiği, Mesnevî’den de alıntı yaptığı görülür.

Hoca-zâde Muhammed Râsim, Osmanlı devlet dairelerinde hâkimlik, kadılık ve farklı memuriyet görevlerini yerine getirmiştir. O, aynı zamanda birçok mütefekkirin kitaplarının çevirisini yapmış, öncelikle Arapça olmak üzere Farsça ve İngilizce çalışmaları tercüme etmiş, âlim kimliğiyle tanınmış bir müelliftir. O, memurluğundan çok eserleri ve tercümeleriyle dikkat çekmiştir. Onun bu kadar ilmî çalışmalar yapması, İslamî ilimlerin birçok alanına vakıf olması; eserlerinde birçok düşünür, şair ve müctehidin beyitlerine atıf yapmasında kadılık mesleğini icra etmeden önce Hamdi Paşa Kütüphanesinde çalışmış olması etkili olmuştur.

Başbakanlık Arşivinde onun; Kur’an tefsiri olarak 10 ciltlik Tefsir-i Âlemgir tefsiri, bir ciltlik Yusuf Sûresi, beş cilt Buhari-yi Şerif hadis kitabını ve hadis usulü olarak da Nuhbetü’l-Fikr, farz ilimlerden Sirâciyye açıklaması, dört cilt fıkıh ilminden dört mezhebi anlatan Mülteka açıklaması, iki cilt Gurer ve Mirkad açıklaması ile iki cilt fetva kitaplarından “Abdurrahim Efendi’nin Fetvası”nın tamamını ve nakiller kısmını, Kırk Cüz adli kanunlar kitabının açıklaması, bir cilt kelimeler ilminden Ömer Nesefî üzerine açıklamalar, hikmet ilminden Hidâye açıklaması, bir cilt Manâlar ve Eşsiz Anlamlar üzerine açıklama, Kasîde-i Bürde ve Cevheri açıklamaları, iki cilt Mevlânâ’nın Mesnevî açıklaması, bir cilt Muhyiddin-i Arabî’nin Fûsus adlı eser açıklaması ve tasavvuf mesleğinden Vahdet-i vücud ile ilgili bir makale tertip ettiğinden bahsedilir.

Hoca-zâde Muhammed Râsim; Arapça, Farsça ve Türkçeyi konuşma ve yazmada çok yeteneklidir. Bu üç dilin belagatlı bir şekilde *Hâb-nâme*’de kullanılması bu bilgiyi desteklemektedir. Türkçe yazılan şiirlerde sade üslup kullanılırken Arapça ve Farsça metinlerde ağır terkipler kullanıldığı göze çarpmaktadır. Terkiplerin uzunluğu hacim olarak bazen bir paragrafa kadar uzamaktadır. Türkçe kelimeler kullanması, darb-ı mesel ve deyimlere

eserlerinde sık yer vermesi, Eski Anadolu türkçesi'ndeki arkaik sözcüklerin kullanılması, onun yerli ve mahallî kavramlara da ne denli önem verdiğini ortaya koymaktadır.³

Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet'in Hâb-nâme-i Râsim Hikmet Adlı Eserinde Yer Alan Ehl-i Beyt Sevgisi ve Kerbelâ Hadisesi

Türk edebiyatı'nda yazılan hâb-nâmeleri bir bütün olarak incelediğimizde hâb-nâmelerin klasik edebiyat içerisindeki varlığı, Türk kültür ve edebiyatının zenginliğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Hâb-nâme, Türk edebiyatında rüya ile ilgili yazılan eserlerin ortak ismi olarak kabul görmüştür. Rüya ile alakalı çalışmalar klasik edebiyatta hâb-nâme dışında, vakı'a-nâme, hâbiyye ve tabir-nâme gibi isimlerle de zikredilmiştir. Türk edebiyatında hâb-nâmeler ile ilgili gerek manzum, mensur gerekse her iki yazı türünde yazılmış eserler bulunmaktadır.

Divan edebiyatı'nda hâb-nâme, vakı'a-nâme ve hâbiyye başlığı altında tespit edilebilen eser sayısı yedidir. Bu çalışmaların kronolojik sıralaması şu şekildedir: Ömer Fu'âdî'nin Hâbiyye Risâlesi (H.989/M.1581-1582), Haşmet'in Hâb-nâme-i Haşmeti (M.1757), Veysi'nin Hâb-nâmesi (Vakı'a-nâme) M.1608, Enderunlu Hâfız Abdüllatif Efendi'nin Hâb-nâme-i Latifi (H.1295/M.1878), Erzurumlu Edhem Pertev Paşa'nın Hâb-nâme ve Lâhikası, Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet'in Hâb-nâme-i Râsim Hikmet (H.1303/M.1885-1886). Hâb-nâme tercümesi olarak yazılan Tercüme-i Hâb-nâme ise yazılış tarihi tam olarak bilinmese de 15. yüzyılın ortalarında yazıldığı tahmin edilmektedir. Klasik edebiyatta hâb-nâme ismiyle yazılan son eser olduğu tahmin edilen çalışma Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet'in Hâb-nâme-i Râsim Hikmet adlı kitabıdır. Eserin büyük bir bölümü rüya, rüya yorumları, peygamber ve evliyaların görmüş olduğu rüyalar gibi konulardan meydana gelse de farklı konuların da ele alındığı anlaşılmaktadır.⁴

Hâb-nâme, toplam 68 konu içermektedir ve bu konuların büyük bir kısmını peygamber menkıbeleri oluşturmaktadır. Bu konuların dışında ilm-i cifir, ilm-i kef ve kıyafetname gibi konularda da görüşler aktarılmıştır. Eserin büyük çoğunluğu hâkimin diyaloglarından meydana gelmektedir. Yazar, hâkimin ağzından kendi düşüncelerini aktarır, hâkimi konuşarak olaylar karşısında duygu, düşünce ve değerlendirmelerini söylemiştir. Hâkim birçok canlıyla hem fikhî hem felsefî konularda görüş alışverişinde bulunmuştur. Hâkim (anlatıcı) yöneticilere nasihatla bulunarak fikhî konularda ictihad etmiş, ilm-i cifirden peygamber kıssalarına, ilm-i kefdan kıyafetnâmelere kadar farklı alanlarda görüşlerini ortaya koymuştur. Hâkimin konuştuğu canlılar sırasıyla harguş, fûrs, vezir, simurg, tavus, şütür, üşter, keşef'tir.⁵

Başta Hz. Hüseyin olmak üzere Ehl-i Beyt sevgisinin Klasik edebiyatta önemi yadsınamaz bir gerçektir ve birçok eserde her daim müstesna bir yer edinmiştir. Muhammed Râsim'in şiirlerinde de Ehl-i beyt sevgisi aşıkârdır. Hz. Aişe Cemel Vakası ve Hz. Peygamber'den hadis rivayetleriyle, Hz. Fâtıma yüz ve çehresiyle, Hz. Hasan, İbn Mülcem ile diyaloguyla, Ümmü Gülsüm Yezid'e karşı çıkmasıyla, Zeynep, Yezid'i ve Kufe halkını suçlamalarıyla, Zeynel Abidin Hz. Hüseyin ve Yezid'le olan diyaloglarıyla eserde ön planda yer almaktadırlar.

Hz. Muhammed Sevgisi

Hâb-nâme'de ismi en çok zikredilen peygamber, son peygamber olup bütün insanlığa gönderilmiş olan Hz. Muhammed olmuştur. Özellikle eserin nât ve münacaat kısımlarında kendisinden çokça bahsedilmektedir. Klasik edebiyatta genel olarak ortaya konan eserlerin tamamında Allah'a hamd ve övgüden sonra Hz. Peygamber'e salat

³ Aktan, Muhammed Felat. (2019). Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet- Hâb-nâme (İnceleme-Metin-Dizin, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Diyarbakır, s. 89-92.

⁴ Aktan, Muhammed Felat, age., 2019, Diyarbakır, s. 13.

⁵ Aktan, Muhammed Felat, age., 2019, Diyarbakır, s. 19.

ve selam getirilmiştir, şâirler de eserlerinde söz sanatlarından yararlanarak Hz. Muhammed için methiyeler yazmışlardır.

Muhammed Râsim'in bu eserinde de Hz. Muhammed; Resulullâh, Fahr-i Kâinat, Mahmud, Ahmed, Rahmetullah, Emin, Hazret-i Nebî, Server-i Kâinat, Resûl-i Ekrem, Enbiyâ-yı Azâm isimleriyle kendisinden bahsedilmiştir. Aşağıdaki gazelde Râsim Efendi, uykuda Hz. Peygamber'in yüzünün güzelliğini gördüğünü, uyandığında bu sevinçle bahtının güzel ve rahat olduğunu hissedebildiğini ifade etmektedir.

[Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün]

Yüzüm hâkdür ihsâna sürsem yâ resûlallâh

Bu yüzden sen meh tâbânı görsem yâ resûlallâh

Şaçalım köhne çarup eylesem bâb-ı şefâ'atde

Ğubârdur gehiñ silsem süpürsem yâ resûlallâh

Yüzüm sürsem yer öpsem her seher divân-ı 'aşkıñda

Saña el kavuşdurup karşıñda tursam yâ resûlallâh

Nigeh-bândur devlet-meâb iştiyâk olsam

Eşiğîñ taşına tursam o tursam yâ resûlallâh

Hevâ-yı bî-kârar rûzigâr-ı 'aşk şevkiñle

Gehi deryâ gibi taşsam köpürsem yâ resûlallâh

Müyesser olmadı feyz-i şeherden neşve-yâb olmak

Uyandır hâb-ı gâfletden uyursam yâ resûlallâh

Düşüp şahrâ-yı sevdâya taleb-kâr-ı rızâ olsam

Eser yeller gibi yelsem yüpürsem yâ resûlallâh

Cemâliñ nûrunu uyhuda gördüm yâ resûlallâh

Uyandım bahtımı âsude gördüm yâ resûlallâh

Harîmi şümme vechullâhı görmek idi maţlûbum

O vechi güşe-i ebrûda gördüm yâ resûlallâh

Şalât u sünnetiñ ihmâl iden nâ-dân-ı bed-kârı

Heves şahrâsını peymûde gördüm yâ resûlallâh

'Aceb mi maţla'-ı nûr-ı server olsa yüzüm zîrâ

Ka puñ toprağıña fersûde gördüm yâ resûlallâh

Ba'id olmaz gözüm nûr-ı siyâhı görse ra'yü'l-'ayn
Sevâd-ı kâkülûn gisûda gördüm yâ resûlallâh

Giribân-ı dilin ser-ceyb-i ihlâş itmeyen şahsı
Riyâdan dâmenûn âlüde gördüm yâ resûlallâh

Râsım-i pür-şafâyım âsitân-ı dil-sitânuñda
Raķibiñ va'zını beyhüde gördüm yâ resûlallâh (vrk: 92/a)

Yine bir diğerk şiirinde Hz. Peygamber'i övmekte ve ondan Allah katında kendisi için şefaata istemektedir.

Fâilâtün / Fâilâtün / Fâilün

Ĥamd aña kim 'âlemiñ sultânıdır
Birliğine 'arz u semâ burhânıdır

Ey şâh-ı kerem 'âl-i 'abâ ĥaķķıçün
V'ey mâh-ı ĥarem ehl-i şafâ ĥaķķıçün

Bu 'abd-i Râsım şenâ-güyuñdur
Şâd eyle şefâ'atle Ĥudâ ĥaķķıçün (vrk: 89/a)

Hz. Ali

Dört halifenin sonuncusu olan Hz. Ali, Hz. Peygamberin kızı Hz. Fâtıma ile evlenmiştir. Hz. Osman şehit edildikten sonra halifelik makamına Hz. Ali getirilmiştir. Eserde, Hulefâ-yı Râşidîn arasından ismi en çok geçen halifedir. Hâb-nâme'de Cemel vakası, özdeyişleri, hadis rivayetleri, cıfr ilmine vâkıf olması, cengâverliği gibi farklı konularda ismi geçmektedir. Eserde bizzat isminin yanında Hazret-i Şîr-i Hudâ, Hazret-i İmam olarak da adı anılır. Aşağıdaki metinde Hz. Huzeýfe'den nakledilen hadiste ismi zikredilmiştir.

Ĥazret-i Ĥuzeýfeden rivâyet olunmuştur ki bir gün seyyidinâ Muĥammed şallallâhu 'aleyhi ve sellem ĥazretleri aşĥâb-ı güzîn miyânında ĥuĥbe buyurdu tâ kıyâmete degin zühür idicek ĥavâdişden ĥaber virdi bir nesne kıomadı ki andan ĥaber virmeye ĥıfz iden ĥıfz eyledi ve meclis-i nübüvvetde vallâhu'l- azîm üç yüz aşĥâbdan ziyâde var idi ez-cümle Ĥazret-i 'Ali'nüñ şehâdetinden ĥaber virdi (vrk: 7/a)

Aşağıdaki şiirde de Hz. Ali hakkında övgüler yer almaktadır.

Şiir

Ol benüm ki cedd-i pâkimdür çerâğ-ı enbiya
Âfitâb-ı evc-i himmet serv-i bâğ-ı istifâ

Ol benüm ki ma'den-i dürr-i vücudumdur 'Alî
Şâh-ı erbâb-ı ĥaķķat şem'-i cem'-i evliya

Ol benüm ki şem‘-i nûr-ı hilkatümdür Fâtımâ
Gevher-i kân-ı şeref şem‘-i şebistân-ı hayâl

Ben nihâl-i gülşen-i ‘adl u riyâz-ı ‘işmetem
Ey fesâd ehli nedür bunca bana cevri ü cefa

Dökdinüz bir bir atup seng-i sitem evrâkı
Kodunuz tenhâ beni gurbetde bîberg ü tevâ

Hâliyâ katlum temennâsında kılmışsuz gülüv
Kaŋkı mezhebde benüm kaŋ-ı hayâtımdur reva (vrk: 68b)

Hz. Ayşe

Hz. Peygamberin zevcesi ve Hz. Ebubekir’in kızıdır. İslamî kaynaklarda Ümmü’l-mü‘minîn (müminlerin annesi) olarak geçmektedir. İslam dininin esaslarını anlatma faaliyetleriyle de öne çıkan Hz. Aişe hakkında müstakil eserler yazıldığı gibi Hz. Peygamber’le ilgili eserlerde de birçok özelliğiyle bahsedilmektedir. Divanlarda ise na‘t ve benzeri dinî manzumelerde hanımların ileri geleni ve faziletlisi, zühd ve takvâ sahibi oluşuyla zikredilir.⁶ Hab-nâme’de ise Cemal vakası ve Hz. Peygamberden hadis rivayetleriyle esere konu olmuştur.

Hâzret-i Ā‘işe radiyallâhu ‘anhâdan mervî hadîş-i şerîfiñ me‘al-i leŋâfet iştimali budur ki Cenâb-ı Hâkŋ ve feyyâz-ı muŋlaŋ mesned-i efrûz salŋanat olan bir pâdişâh-ı ma‘delet penâhi maŋhar-ı hayr kalmak murâd eyledikde ol pâdişâhi hilye-i şadâkâtle muttaşif bir vezîr-i aşaf şıfat maŋrûn ve muvaffak kılar ki ferâmuş olan eşyâ-yı tezkîr ve zıkr ve irâde buyurulan umûrda i‘ânet ider vezâret için ihtiyâr olunan zevât-ı kirâmda on şıfat bulunmak elzemdür evvelkisi ‘alemdür ki muŋtezâ-yı şer‘ muŋahhar üzere hareket eyleye (vr. no: 130/a)

Hz. Fâtıma

Hz. Peygamberin kızı ve Hz. Ali’nin eşiştir. İsmi divan edebiyatında Ehl-i Beyt ve çocuklarıyla beraber işlenmiştir. Hz. Fâtıma “beyaz, parlak ve aydınlık yüzlü kadın” anlamında Zehrâ ve “ıffetli ve namuslu kadın” anlamında Betül lakaplarıyla anılır.⁷ Gerçek ismi Fâtıma’nın dışında eserde birçok yerde Zehrâ olarak zikredilmektedir.

Bu nişâne ile taraf-ı bârgâh-ı Kibriyâ ve mülâkât-ı Hâzret-i Muştâfâ ve müşâhede-yi didâr-ı Zehrâ ve muşâfaŋa-yı Hâmza seyidi’ş-şühedâ ve muŋâlaŋa-yı Ca‘fer-i Tayyâr itsem gerek ve bu seylâb-ı hûn ile menzil-i maŋşûda vâşil olsam gerek (vr. no: 166/a)

Hz. Hasan

Hz. Ali’nin büyük oğlu olup Hz. Muhammed’in torunudur. Lakabı Müctebâ’dır. İslam halifelerinin beşincisi; on iki imamın da ikincisidir. Hicretin üçüncü yılında Medine’de doğmuştur. Muaviye, kendisinden sonra yerine Hasan’ı halife yapacağını halka duyurunca oğlu Yezid Şam’dan Medine’ye zehir göndermiş ve Hz. Hasan’ın hanımını çeşitli vaadlerle kandırarak kocasını zehirletmiştir. Vefat ettiği zaman 46 yaşında olan Hz. Hasan’ın

⁶ Semra Tunç, *Klasik Türk Şiirinde Kadın Şahsiyetler*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2010 Sayı 15 s.233-267

⁷ Yaşar Kandemir, “Fâtıma”, *DVIA*, C. 12, s.23.

çocuklarına ve soyuna Şerif denilir. Dinî edebiyatta adına çok rastlanır, daha çok kardeşi Hüseyin ile birlikte anılır.⁸ Hab-nâme'de şu şekilde kendisinden bahsedilmiştir:

Hz. Ali Hz. Hasanâ hitâb buyurup eyitdi eger sen dilersen İbn Mülceci katl eyle ve murâd idersen 'avf idersen senuñ için hayırlıdır buyurdular imdi Hzret-i Hasan râğıyallâhu ânh İbn Mülceci katl eyledi hâlbuki varîşe-i Hzret-i Alîde şîğâr var idi bu kâzîyyeden iki vech üzere istidlâl olundu evvelki Hzret-i Alî râğıyallâhu ânhuñ kavli-i şerîfi şânî ki Hzret-i Hasanuñ fi'il-i şerîfidür ammâ kavli-i şerîf ile istidlâl sâbitdür zîrâ Hzret-i Alî Hzret-i Hasanuñ şîğârîñ bulûğıyla kaydetmeksizin muflak olduğı hâlde dilersen katl eyle diyü tahtliye buyurdular ammâ Hzret-i Hasanuñ fi'liyle istidlâl dağı sâbitdür zîrâ Hzret-i Hasan şîğârîñ bulûğuna muntazîr olmadığı hâlde İbn Mülceci katl eylediler (vr. no: 104/b)

Hz. Hüseyin ve Kerbelâ

Sözlükte “öldürmek” anlamındaki katl (قتل) kökünden türeyen maktel, “birinin öldürüldüğü yer veya öldürülme zamanı; vahşice öldürme” (Devellioğlu, 2010: 688) demektir. Kerbelâ olayı⁹ Hz. Muhammed'in torunu Hz. Hüseyin'in ve yanında bulunan yetmiş iki kişinin şehit edilmesi ile sonuçlanan ve yüzyıllardır İslâm tarihinde derin bir acı olarak hissedilen üzücü bir olaydır. Türk edebiyatında Kerbelâ ve Hz. Hüseyin'in şehâdeti hakkında yazılan eserler “Maktel” veya “Maktel-i Hüseyin” olarak adlandırılmıştır. Kerbelâ hadisesi daha önceleri kitaplarda bir bölüm hâlinde bulunurken daha sonra “maktel-i Hüseyin” adı verilen müstakil kitaplar meydana gelmiştir.

Kerbelâ hadisesi, Araplar ve İranlılar tarafından eserlerde konu edildiği gibi Türkler arasında da çok rağbet görmüş ve ilk müstakil eserler 14. yüzyılda ortaya konmaya başlanmıştır. Şâzî'nin Dâstân-ı Maktel-i Hüseyin'i, konu ile ilgili kaleme alınan ilk eser olarak kabul edilse de Özçelik'e göre, Türk edebiyatında yazılmış ilk maktel-i Hüseyin'in müellifi Yusuf-ı Meddâh'tır.¹⁰

Bu eserden sonra Türk şairleri tarafından Maktel-i Hüseyin türünde birçok eser verilmiştir. Bunlardan en önemlileri Yahyâ bin Bahşî'nin Maktel-i Hüseyin'i, Bekâyî Kâtib-zâde Dârendevî'nin Maktel-i Hüseyin ve Maktel-i Şühedâ'sı, Kemterî İbrahim'in Maktel-i İmâm Hüseyin, Lâmiî Çelebi'nin Maktel-i İmâm Hüseyin'i, Yusuf Meddah'ın Maktel-i Hüseyin'i ve Fuzûlî'nin Hadîkatü's-Süedâ'sıdır.¹¹ Maktel-i Hüseyin mersiyeleleri, tarihî ve gerçek bir olayın rivayet ve menkıbe hâline gelmiş şeklidir. İslâm kültüründe âdeta romanlaştırılmış, hatta efsaneleştirilmiş konularındandır. Acı verici canlandırılmaların anlatımında etkili olduğu Kerbelâ olayı, tarihî süreç içinde canlı tutulmaya gayret edilmiştir. Şii düşüncesinin canlı tutulmasına katkı sağladığı için Şii şairler tarafından daha çok yazılmış ve zaman içinde oluşan değerlendirmelerle zenginleştirilmiştir.¹²

Maktel türünde görülen bu gelişimle birlikte Anadolu sahası mesnevilerinde de bu hadise, klasik Türk edebiyatının gelişim dönemlerinden günümüze kadar uzanmıştır. Dinî, tasavvufî, ahlakî mesnevilerden aşk ve macera

⁸ Pala, İskender, (2004) Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü, Kapı Yayınları, İstanbul, s. 181.

⁹ Kerbelâ olayı daha önce birçok eserde söz edildiğinden dolayı, olayın gelişimi ve sonuçları için bakılabilecek kaynaklar şunlardır: Ahmet Cevdet (1985). Kısas-ı Enbiya III, (Hzl: Mahir İz), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara; Mehmet Asım Köksal (2001). Hz. Hüseyin ve Kerbelâ Faciası, Köksal Yayıncılık, İstanbul; Alim Yıldız editörlüğünde (2010). Çeşitli Yönleriyle Kerbelâ (Tarih Bilimleri) Cilt 1; Çeşitli Yönleriyle Kerbelâ (Edebiyat) Cilt 2; Çeşitli Yönleriyle Kerbelâ (Din Bilimleri) Cilt 3, Asitan Yayıncılık, Sivas; Ethem Ruhi Fiğlalı (1998). “Hüseyin”, DİA, C 18, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 518-521, Ankara; İlyas Üzüüm (1998). “Hüseyin-Litratür”, DİA, C 18, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 521-524, Ankara; Şeyma Güngör (2003). “Maktel”, “Maktel-i Hüseyin”, DİA, C 27, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 455-457, Ankara.

¹⁰ Özçelik, Kenan, “Yûsuf-ı Meddâh ve Maktel-i Hüseyin”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

¹¹ Özil, Sibel. (2017). “Maktel-i Hüseyinler Hakkında Bir Bibliyografya Denemesi”, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, S 83, s. 31-48.

¹² Akkuş, Metin, *Klasik Türk Şiirinin Anlam Dünyası-Edebî Türler ve Tarzlar*, Fenomen Yay., Erzurum 2007, s. 136.

mesnevilerine; tarihî ve menkıbevî mesnevilerden şehrengiz, sürnâme, hasbihâllere kadar pek çok eserde Kerbelâ hadisesi kısa bir bölüm olarak, ya birkaç beyitle ya da müstakil bir başlık altında ele alınmıştır.¹³

Kerbelâ dışında farklı konuları işleyen mesnevilerde genel anlamda bu konu “medh-i çehâr-yâr” bölümünde yer almıştır ve burada Medh-i Çehâr-Yâr-ı Güzin, Der-Na‘t-ı Hasan ve Hüseyin, Mersiye-i Haseneynül-Ahseneyn, Der-Beyân-ı Zikr-i Çehâr-Yâr-ı Güzin, Der-Na‘t-ı Alî İbn Ebî Tâlib, Zikr-i evsâf-ı Çehâr-Yâr-i Güzin, Zikr-i Hilâfet-i Alî İbn Ebî Tâlib, es-Seyyid Ebû Muhammedü'l-Hasan İbn Alî ve Ehûhu el-Hüseyin, Der-Medh-i Hasan ü Hüseyin gibi başlıklar altında dört halifeyi överken Kerbelâ olayından da bahsedilmiştir. Kimi mesnevilerde ise birden çok yerde Kerbelâ’dan söz edildiği gibi kimilerinde ise ayrı bir bölüm olarak Hasan ve Hüseyin başlıklarıyla anlatılmaya çalışılmıştır.

Hz. Peygamberin torunu olan Hz. Hüseyin, Hab-nâme’de ehl-i beyt arasında isminden en çok söz edilen kişidir. Muaviye’nin ölümünden sonra oğlu Yezid halife olmuş, kendisine biat edilmesini söylemiştir. Hz. Hüseyin bu biatı kabul etmeyerek yanındakiler ile beraber Irak’a doğru yola çıkmış, yapılan telkinlere rağmen geri dönmemiştir ve muharrem ayının onuncu günü Kerbelâ’da şehit edilmiştir.

Kerbelâ olayından dolayı onunla ilgili birçok divan şairi mersiye kaleme almıştır, başta Fuzûlî olmak üzere bazı şairler Kerbelâ’da gerçekleşen hadisenin trajedik boyutunu eserlerinde aktarmışlardır. Hâb-nâme’den alınan aşağıdaki metinde de onun şehit edilme anından ve sonrasında Yezid’in pişmanlıklarından ve halk nazarında itibarının sarsılmasından bahsedilmiştir.

¹⁴ وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا (Şahit olarak Allah yeter.)

kelimesin yâd idüp ‘arşa-yı meydâna yüz tıtdı âgâz itdi ki ba‘z-ı ebyâtındandur

şî‘ir

خيرة الله من الخلق أبي * ثم امي وأنا بن الخيرتين
فضة قد خلقت من ذهب* وأنا الفضة ابن الذهبين
فاطمة الزهراء* وارث رسول الثقلين
من له جد كجدي في الورى * أو كشيخى و أنا ابن العالمين
ذهب في ذهب في ذهب * والجين في الجين في الجي¹⁵.

diyüp bir na‘ra urdu ki ol şadâdan cem‘-i eczâ-yı terkîb-i kâinât mütehallil olup felek devâr-ı hareketden mütevaqqıf ve arz-ı sâkin mütezelzil oldu [69a] her cânibe teveccüh kıldıkça a‘dâ-yı helâk eyler idi ‘akîbet piyâde kalup vücūd-ı şerîflerinde dağı yetmiş üç yerde zađm olmağla ‘ateş dağı bir taraftan galebe idüp tākātı bi-tâb oldu nihâyetü’l-emr iş bu şekâvet iki kimseye münhaşır oldu biri Sinân bin İns ve biri Sinân-ı bed-bađt istedi ki ol emr-i kabîhe mübâşeret kıla bi-devlet sebkat idüp ol Hâzretiñ sine-i ‘âliyyesine kıdem başdı ol Hâzret göz açup didi ey bed-bađt saña kim dirlir ol mel‘ün dedi ben Şimr’im Hâzret-i Hüseyn eyitdi dâmen-i zırhı çehre-i nâpâkıñdan ref‘ eyle seni göreyim ol bed-bađt-ı dâmen zırhı ref‘ itdükdü çehre-i nâpâkı görüldükdü dişleri hınzır diş gibi dehân-ı pelîdinden tışarı çıkmış Hâzret eyitdi şıdķ-ı Resülullâh zirâ Hâzret-i Resül katilinden ‘âlem-i menâmda haber virmişdi ol Hâzret eyitdi ey Şimr benüm katlim saña muqadder olmuşdur ‘ameliñde taķşir etme ammâ ey Şimr bu

¹³ Alp, G. (2020). Türk Edebiyatında Kerbelâ Hadisesi: Konuyu Kendi Realitesine Uygun Konumlandırma Çabası - Eksiklikler, Tespitler, Literatür- International Journal of Filologia, 3 (4), 56-89

¹⁴ Şahit olarak Allah yeter.

¹⁵ Allah babamı yaratılmışların en hayırlısı kıldı – sonra annemi ve beni iki hayırlıya oğul etti – gümüş altından yapılır – bende iki altını gümüşüyüm – Fatimetüzzehra annem ve babam – İki cihan Resulünün varisi – Arkanıza bakın kimin dedesi benim dedem gibi – O benim büyüğüm ve iki alemin oğluyum – Altın altından altından – genim geninde.

vaqt ne vaqıtdür ve bugün ne gündür ve bu ay ne aydur bed-baht eyitdi Muḥarrem ayı ve cum'a günü ve namâz vaqıtdir ol Ḥazret eyitdi ey zâlim bunuñ gibi şehri-ḥarâm ve rûz-ı cem'ıyyet ve vaqt-i şalât ki ḥuṭebâ-yı İslâm re's-i menâbirde ceddım evşâfını beyân iderler ḥâşş ve ḥavâşşu'l-ḥavâşş ve 'avâm-ı müteveccih dergâh-ı ma'bûd olup edâ-yı 'ibâdet kıllurlar sen ki bu emr-i kabîḥe ikdâm idersin bâri ey Şimr sinem üzerinden devr olup bir miqdâr mühlet vir ki ben daḥı leb-i teşne ile şalâta meşgûl olam [69b] zîrâ şalâtda şehîd olmak baña mevrûs-ı perderdür kıbleye teveccüh idüp namaza şurû' itdükde ol vaqt bir vaqt idi ki ḥuṭebâ-yı ümmet minberde

16 إِنَّ اللَّهَ يُأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ

mev'izesin zâlimlere ilkā ve mü'ezzinler minârelerde

17 إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ

zemzemesin cihâna şalmışlar idi

El-kıssa Leşker-i Yezîd menâzil ü merâhil kat' idüp ve her menzilde bir kerâmet ve her merhalede bir beşâret görüp şehri- Dimeşke karîb olduḡda ḥaber-i vuşulları ḥâş u 'âma şeyâ' bulduḡda Yezîd-i 'anîd vâkıf olup mesned-i ḥükümetine envâ'-ı tekellüfâtla zîb u ziyet virüp ve meclis-i 'işi u 'işret müretteb kıllup ve cemî' erḡanı ḥaşmet ve a'yân-ı ḥükümeti elbise-i fâḥire ve esbâb-ı mülükâne ile müzeyyen bârgâhına cem' oldular ve tamâmı şehriñ ḥalkı mu'amelâtdan fâriḡ olup temâşâ için istiḡbâle teveccüh kıldılar vaqtâ ki muḥadderât-ı Ehl-i Beyt sarây-ı Yezîde duḡul itdüklerinde Ḥazret-i Ḥüseyniñ ser-i mübârekin bir tabaḡ derûnuna vaz' idüp ḥuzûr-ı Yezîde getirdiler ittifaḡ ol bî-devletiñ yedinde bir tâziyâne vârid idi ânuñ ile mübârek leb-i dendânına işâret itdükde Nemir bin Cendeb meclîsde ḥâzîr idi müteḥammil olmayup eyitdi ¹⁸ قطع يدك ey bî-edeb bu mulâ'abe kıldıḡıñ leb u dehen busegâh-ı Ḥazret-i Resûlullâhdur Yezîd ḡazâbnâḡ olup eyitdi ey Nemir eger ḥürmet-i şöḡbet-i Resûlullâh olmasaydı saña siyâset ider idim Nemir eyitdi ey bed-baht şöḡbet-i Resûlullâha ḥürmet olup evlâdınıñ ḥürmeti olmamak ne münâsibdür ḥuzûr-ı meclîs bu kelimâtdan müteessir olup Yezîd-i pelîd fitneden teveḥhüm idüp Nemiri meclîsden iḡrâc itdiler

[72b] namâzdan soñra def'-i mażanne için cemî'-i ümerâ-yı Şâm u Kûfeyi ḥâzîr idüp izḡâr-ı te'essüf kıldı ki ben Ḥazret-i Ḥüseynin katline râzı degil idüm la'net 'Ubeydullâh bin Ziyâde ki bu emr-i kabîḥe ikdâm idüp beni 'Irâḡ ve Şâmda bed-nâm itdi **Ḥakim** eyitdi çün ḥikmet-i bâliḡâ-yı Rabbâni-yi benâ-yı meknûnât ve kudret-i kâmile-i Sübhânî müşavver-i eşkâl-ı mevcûdât böyle iḡtizâ kılmış ki bünye-i vücûd-ı beşer mażhar-ı cemî'-i şifât olup gâḥ eṡvâr-ı sûtüdeleri a'mâl-ı zemîmelerine ḡâlib düşüp rıfat-ı iḡtidârları melâikeden a'lâ ola ve gâḥ ef'âl-ı kabîheleri aḡlâḡ-ı ḥamîdelerine fâiḡ olup rütbe-i itibârların İblîsden ednâ kıla ve ba'zı erbâb-ı ḡakâyiḡ ki 'âlem-i kevn ve fesâda insân-ı kebir demiş bu ma'nâ-yı mutazammındur ki şüret-i 'âlem hemîşe mütenevvi' ve mütelevvindir gâḥ mesned-i ḥilâfetde ḥülefâ-yı 'adâlet-şi'âr ve selâḡin-i re'fet-dişâr olmaḡda istiḡlâl bulup erbâb-ı küfr u tuḡyân maḡḡûr olur ve gâḥ serîr-i eyâletde mülûk-ı cefâ-pişe ve ḡukkâm-ı sitem-endişe mütemekkin olup aşḡâb-ı 'aḡl ve imânı maḡbûn ve maḡzûl kıllur ḡakim-i muṡlaḡa itirâz vârid olmaz ki Ḥüseyn-i mażlûmı aḡladup Yezîd-i fâciri çerâ güldüre zîrâ Yezîdiñ eyyâm-ı istiḡlâl-ı ḥükümeti ki cemî'-i ef'âl-ı zemîmeyi câmi' olup cihânı fişḡ u fesâdla dârü'l-fesâd itmîş idi ve Ḥazret-i Ḥüseyn mażlûmuñ zamân-ı istilâyı muḡtefi ki tamâme-i aḡlâḡ-ı kerîmeye mażhar vaḡi' olup 'âlem-i şüretde muşîbet ve melâlî kemâle yetmiş idi

16 Kesinlikle Allah adaleti ve iyiliḡi emreder.

17 Kesinlikle Allah ve melekleri nebinin üzerine salavat getirir.

18 Allah seni perişan etsin

Ümmü Gülsüm

Hiz. Peygamber'in torunu ve Hiz. Fâtıma ile Hiz. Ali'nin kızıdır. Kaynaklarda adının Resûl-i Ekrem tarafından verildiği belirtilmektedir.¹⁹ Eserde de kardeşi Hiz. Hüseyin'in şehit edilmesinden sonra Yezid'in huzuruna getirilmesi ve ona meydan okumasından bahsedilmektedir.

Yezîd eyitdi bu kimdir didiler (oradakiler) hemşire-i Hüseyin bin 'Alîdür Ümmü Gülsüm dağı bir cânibden hürüşa gelüp eyitdi ey Yezîd ruşat ver ki Hâzret-i Hüseyin ile bir dağı mülâkât idüp veda' idem icâzet hâşıl idüp ol demde ser-mübâreki eline alup râyiha-yı gîsü-yı müşk-bârından bir zamân bî-hüş olup üzerine geldikde eyitdi ey Yezîd ümîdvârum ol vâcibü'l-vücûd dergâhından 'azâb-ı âhîretten muqaddem 'azâb-ı dünyâya giriftâr olup murâdına yetmeyesin (vr. no: 71/a) Yezîd eyitdi ey hâtûn da'vâ-yı kazîbeñiz ne netice verdi Ümmü Gülsüm eyitdi ey Yezîd

إِنَّ كَذِبُونَ الْمُنَافِقِينَ²⁰

Ümmü Gülsüm ve Zeyneb feryâda gelüp eyitdiler ey zâlim-i bî-din bu tıfildan gayrı hânedân-ı nübüvvetde şâhib-i velâyet kalmadı bu ne zulm-ı şarihdür (vr. no: 71/b)

Zeynep

Hayatına dair bilgiler daha çok menkıbe türündendir. Kufe'de ve ardından götürüldüğü Şam'daki benzer davranışları sebebiyle Zeyneb bazı kaynaklarda Hiz. Peygamber'in soyunu yok olmaktan koruyan kişi olarak da zikredilmektedir. Fesahat ve belâgatta babasına benzetilen Zeyneb'in Kufe'de valinin yanına götürülürken halka hitaben yaptığı konuşma, ayrıca Ubeydullah bin Ziyâd'ın huzurunda yaptığı konuşmalar ve ardından götürüldüğü Şam'da Yezîd bin Muaviye ile arasında cereyan eden muhâberede söylediği sözler ile ön plana çıkmaktadır. Hâb-nâme'de kız kardeşi Ümmü Gülsüm ile Yezid'e meydan okuması ve Hiz. Hüseyin'in oğlu Zeynel Abidin'i Yezid'ten koruması hakkında kendisinden bahsedilmektedir.

Ümmü Gülsüm ve Zeyneb feryâda gelüp eyitdiler ey zâlim-i bî-din bu tıfildan gayrı hânedân-ı nübüvvetde şâhib-i velâyet kalmadı bu ne zulm-ı şarihdür (vr. no: 71/b)

el-kıssa şühedâ başları mızrâklar üzerinde olduğu hâlde bu sitâyîş ile Kufeye duhûl idüp 'Ubeydullâh Ziyâdîñ huzûr-ı nâ-pâkına ehl-i Resûlullâhi ihzâr itdüklerinde muhâzarât ehl-i beytten Zeyneb bint-i 'Alî ol 'Übeyd-i mel'ûna iltifât itmeyüp bir köşede karar tutdı 'Übeyd-i mel'ûn Hâzret-i Zeynebiñ istiğnâsından gâzabnâk olup eyitdi bu kimdir ki henüz eşer-i tuğyân şüret-i ahvâlinde melhûz olunur didiler bu hemşire-i Hâzret-i Hüseyin. Mel'ûn eyitdi ey hâtûn şükr u sipâs ol ma'bûda ki sizi hâş u 'âm içinde mağlûb idüp bu tıfîlanuñızı izhâr itdi Hâzret-i Zeyneb eyitdi ey kezzâb sipâs-i bî-kıyâs ol vâcibü'l-vücûda ki bizim hânedânımızı şeref-i nübüvvetle mu'azzez ve mükerrrem kılip 21 *إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ*²¹

işaretiyle sa'âdet 22 *وَيُطَهِّرَكُم تَطْهِيرًا*²²

¹⁹ Huriye Martı, Ümmü Gülsüm bint Ali, *DVİA*, C. 42, s. 323.

²⁰ Münafıklar iki yüzlüdürler (Münafikun/1)

²¹ Kesinlikle Allah Ehl-i Beytin üzerinden kötülükleri kaldırmayı ister.

²² Sizleri temizledik siz de temizlendiniz.

beşâretiyile kerâmet kıldı ey zâlim bize vaqt' olan ahvâlden ceddimize haber virmişdi vuķū'una muntazır idik [70a]
el-minnetullâh ki ceddimizîñ şıdķ-ı ķavline şüret-i ahvâlimiz mażhar vâķı' olup derece-i iķbâl إِنَّ اللَّهَ مَعَ
الصَّابِرِينَ²³

müeyesser oldu 'anķarîb size daķı serencâm ne olacaķı ma'lûm olacaķdur ve herkes cezâ-yı 'amelin ķargâh-ı 'adlden bulacaķdur Mel'ün

[71a] ba'dehu hûkm itdi ki Ehl-i Beytten ba'zı kimesneyi ihzâr ideler Ümmü Gülşüm ve Zeyneb ve Zeyne'l-'Abidîn hâzır olup perde altından Zeynebiñ nażar-ı mübâreki Hâzret-i İmâmıñ ruķsâr-ı şerîfine düşüp bi-ihtiyâr feryâda gelüp eyitdi

Ş'ir

[Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün]

Ey felek şerm et ne bid'atdur ki bünyâd eylediñ

Ħanedân-ı AĦmed-i muĦtâra bî-dâd eylediñ

Ehl-i Beyt-i Muştafâya biñ sitem gördüñ revâ

Tâ Yezîd-i pür-cefanuñ göñlünü şad eylediñ

Bu ne fikr-i baķıl u endişe-i beyhüdedür

Kim yıķup biñ Ka'be bir puţhâne âbâd eylediñ

Ey Yezîd-i pür-cefâ her kimse bir âd eylemiş

Sen daķı bu zulümle 'âlemde bir âd eylediñ²⁴

Zeynel Abidin

Babası Hz. Hüseyin; Selâme ve Gazâle adlarıyla bilinen annesi Hz. Ömer devrindeki fetihler sırasında Medine'ye getirilen, son Sâsânî hükümdarı III. Yazdicerd'in kızı Şehrbânû'dur. Ebû Muhammed ve Ebü'l-Hüseyin künyeleriyle de anılmakla birlikte daha çok Zeynel Abidin lakabıyla meşhur olmuştur. Bunun yanında "Seyyidü's-sâcidîn, Seccâd, Zü's-safenât" (fazla secdeden dolayı dizleri nasır tutmuş) lakaplarıyla da tanınır. Resûl-i Ekrem'in ve Hz. Hüseyin'in neslini devam ettirdiği için "Âdem-i âl-i abâ" ve "Ebü'l-eimme" diye zikredilmiştir. Hüseyin'in Kerbelâ'da şehid edilen büyük oğlu Ali'den (el-Ekber) ayırt edilmesi için Ali el-Asgar adıyla da bilinir. Zayıf bünyeli ve hastalıklı olması sebebiyle Kerbelâ Vak'ası'na fiilen katılmamasına rağmen Şemir b. Zülcevşen kendisini öldürmek istediye de Emevî ordusu kumandanı Ömer b. Sa'd tarafından kurtarıldı. Böylece Kerbelâ faciasından sağ kurtulan tek Hüseyin evlâdır.²⁵ Hâb-nâme'de babası Hz. Hüseyin ile diyalogundan bir kesit verilmiştir.

(68/a) Hâzret-i Hüseyin eyitdi ey nûr-ı dîde hâlâ saña ruķşat-ı şehâdet yoķdur zirâ silsile-i siyâdet saña merbûtdur ve baķâ-yı nesl-i Muştafâ ve Murtaza senüñ vücûdıña meşrûtdur Hâzret-i Zeynel 'Abidîn eyitdi hâşâ ki ben şerbet-i şehâdetden bi-naşîb ve devlet-i didâr-ı şerîfînden maĦrûm ķalam Hâzret-i Hüseyin eyitdi ey ciger-kuşem bezm-i

²³ Kesinlikle Allah sabredenlerle beraberdir.

²⁴ Fuzûlî, Hadikatü's-Süedâ s.462

²⁵ Ahmet Saim Kılavuz, Zeynel Abidin, DVİA, C.44, s.365.

belâda cām-ı şehâdet-nüş itmege henüz saña nöbet gelmemişdür ve sâki-yi eccl seni henüz yâd idegelmemişdür 'anķarîb sen dağı bu şerbetden nüş idüp [68b] bize mülhâķ olsun ve murâdınca bu hân-ı muşîbetden naşîb olsañ gerek ba' dezâ cedd u âbâdan mevdü' emânetleri ol hâzrete tevdî' itdi ki muşhaf-ı Fâtıma ve cifr-i ebyaz ve cifr-i cāmî' ve 'ilm-i kifâyet ve 'ilm-i ferâset ve bâkî 'ulüm ki evlâd-ı Resûlden ğayrı kimseye zâbtı mümkün degil aña teslîm idüp Şahit olarak Allah yeter kelimesin yâd idüp 'arşa-yı meydâna yüz tıtdı

Eserin devamında Hz. Hüseyin şehit edildikten sonra 'Ubeydullâh Ziyâd ile Hz. Zeyneb, Hz. Ümmü Gülsüm ve Hz. Zeynel Abidin arasında geçen diyaloglardan bahsedilmiştir.

el-kıssa şühedâ başları mızrâķlar üzerinde olduğı hâlde bu sitâyîş ile Kûfeye duğul idüp 'Ubeydullâh Ziyâdın huzûr-ı nâ-pâkına ehl-i Resûlillâhı ihzâr itdüklerinde muhâzarât ehl-i beyden Zeyneb bint-i 'Alî ol 'Übeyd-i mel'ûna iltifât itmeyüp bir köşede karar tıtdı 'Übeyd-i mel'ün Hâzret-i Zeynebin istîĝnâsından ğazabnâķ olup eyitdi bu kimdir ki henüz eşer-i tuĝyân şüret-i aĥvâlınden melhûz olunur didiler bu hemşire-i Hâzret-i Hüseyin

Mel'ün eyitdi ey hâtûn sükr u sipâs ol ma'bûda ki sizi hâş u 'âm içinde maĝlûb idüp buĝlânunuñı izhâr itdi Hâzret-i Zeyneb eyitdi ey kezzâb sipâs-i bî-kıyâs ol vâcibü'l-vücûda ki bizim hânedânımızı şeref-i nübüvvetle mu'azzez ve mükerrrem kılup ²⁶ *أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنْكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ*

işâretiyle sa'âdet ²⁷ *وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا*

beşâretiyle kerâmet kıldı ey zâlim bize vaķt' olan aĥvâlden ceddimize ĥaber virmişdi vuķû'una muntazır idik

[70a] el-minnetullâh ki ceddimiziñ sıdķ-ı kavline şüret-i aĥvâlimiz mażhar vâķı' olup derece-i iķbâl *لِنَّ اللَّهِ مَعَ الصَّابِرِينَ* ²⁸

Müyesser oldı 'anķarîb size dağı serencâm ne olacağı ma'lûm olacağdur ve herkes cezâ-yı 'amelin kârgâh-ı 'adlden bulacağdur Mel'ün, Zeynebden i'râz idüp Zeynel 'Abidîne teveccüh kılup eyitdi bu kimdür didiler 'Alî bin Hüseyindür eyitdi 'Alî maķtûl olduğı istimâ' olundu didiler ol 'Alî Ekber idi Zeynel 'Abidin muĥtemel ölmeyüp eyitdi ey mel'ün ol benüm birâder-i büzürgvârım idi ĥattâ ki âĥiretten muķaddem dünyâda ânuñ intiķâmın alanlar anķarîb peydâ olur mel'ün ğazab idüp emr itdi ki ol mazlûmı kâtl ideler Hâzret-i Zeyneb dest-i mübarekin Zeynel 'Abidinün dâmen-i şerîfine muĥkem idüp bünyâd-ı nevĥâ kıldı ki ey bed-baĥt-ı zâlim eger henüz âteş-i tuĝyânunuñ seyl-i hûn-ı şühedâ-yı Ehl-i Beyt-i Muşafâdan teskîn bulmadıysa bunuñ yerine beni şehîd eyle zirâ hânedân-ı nübüvvetde ve düdmân-ı vilâyetde bundan ğayrı yâdigâr ķalmadı Hâzret-i Zeynel 'Abidin 'amme-i muĥteremesinden 'inân tekellüm alup meydân-ı feşâĥatde ğüftâra gelüp eyitdi ey İbn-i Mercâne baña katlden tevehhüm mü verirsin bizlere ķatıl u ķatâl sermaye-i feyz-i şehâdetdür ve hemîşe ğazâ kılup şehîd olmaķ bize resp u 'âdetdür peyveste-i ĥayâtımız zülâl-ı şimşir-i âbdâr ile sebze ve ĥürremdür ķazâya rızâ ve meşâ'ibe şabr itmek bize müsellemdür ol mel'ün gördü ki vaķı' olan kavimle [70b] münâzara fâide kılmaz ve müte'allim-i mekteb-i 'ilme şedidü'l-ķavîyye mübâĥeşede ğâlib olmaķ olmaz nâ-ĉâr sâķit olup der-'akeb bunlar Yezîde hediyeür deyu Yezîd-i pelîde irsâl eyledi...

Yine eserin devamında Hz. Zeynel Abidin ve Yezid arasında geçen konuşmaları aktarmıştır.

²⁶ Kesinlikle Allah Ehl-i Beytin üzerinden kötülükleri kaldırmayı ister.

²⁷ Sizleri temizledik siz de temizlendiniz.

²⁸ Kesinlikle Allah sabredenlerle beraberdir.

...andan i'râz idüp Zeynel 'Abidîne hiṭâb itdi Hüseyin istid'â kıldı ki minberlerde cilve kıla ve huṭbeler beyân ide el-minnetü-lillâh cilvegâhî rü'ûs-ı remâh oldı ve benim devletim anı maḫhür ve maḫzûl kıldı ḫâzret eyitdi

[Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün]

Eyleseñ tûṭî ile ğurâbı hem-nişin ber-kafeşe

Yine şekvâyı ğurâb eyler ğarâbet bundadır

[71b] Ey Yezîd benâ-yı minber benim ecdâdımdan mıdır yâ senuñ ve resm-i huṭbe bizim ḫâlimizden midür yâ senuñ devlet devlet-i uhrevîdür ol bize müyesserdür ve sa'âdet bâkîdür ol bize muḫarrerdür ey ğâfîl saña daḫı itdiğün 'amel cezâsı 'anḫârîb 'âid olmaḫ muḫarrerdür Yezîd anuñ kelimâtından ğazabnâk olup ḫatline emr itdi Ümmü Ğülşüm ve Zeyneb feryâda gelüp eyitdiler ey zâlim-i bî-din bu tıfildan ğayrı ḫânedân-ı nübüvvetde şâhib-i velâyet kalmadı bu ne zulm-ı şarîḫdür **şîr** :

انا ديك يا جداه يا خير مرسل *

حسينك مقتول ونسالك ضايع²⁹

Yezîd bu kelimâtdan ḫavf idüp ḫatlınden ğüzâr eyleyüp ri'âyet eyledi ve eyitdi ey Zeynel 'Abidîn her ne ḫâcetiñ var ise benden istid'â kııl ol ḫâzret eyitdi bugün Cum'a ğünüdür ruḫşat ver ki minbere şu'üd idüp bir huṭbe kıırâ'ât idem Yezîd eyitdi bu istid'â ḫabuldur ammâ be-şart-ı ân ki huṭbede menâkıb-i âl-i Ebî Süfyân idesin ol ḫâzret minbere çıḫup mesned-i Resûlullâhı vücûd-ı şerîfiyle münevver kılıp bir huṭbe-i belîğ edâ kıldı ki kemend-i idrâk nazîr-i küngere-i evvân-ı evşâfına vâşıl olmaḫ dâire-i imkâna girmez ve deryâ-yı tefekkür maẓmûn ve 'ibâretinde 'aḫl-ı serâsime sâhîle ihtimâl virmez cemî'-i ehl-i meclîs meftûn olduḫda eyitdi ey ḫavm mesned-i ḫilâfet-i ma'nevî cânib-i vâlid-i büzürg-vârımdan baña mevḫûbdur ve serîr-i salṭanat-ı şürî cânib-i vâlide-i 'âlî miḫdârımdan baña mensûbdur ol bülbül ğülzâr-ı feşâḫat ve ol tûṭî-yi şekeristân-ı belâğatın [72a] kelimât-ı ḫikmet-aşârdan Yezîd-i pelîd müeşşer ğörüp müezzine işâret itdi ki ḫâmet getüre müezzîn ayaĝa ṭurup eyitdi Allâhu Ekber ḫâzret eyitdi

لا شك فيه ولا شبهة ولا شئ أكبر منه مؤذن³⁰

أشهد أن لا اله الا الله³¹ müezzîn eyitdi

وأشهد أن محمدا رسول الله³² ḫâzret eyitdi

müezzîn eyitdi eşhedu enne Muḫammeden resûlullâh ol ḫâzret 'amâme-i şerîfin fark-ı mübârekinden alup müezzîn önüne bıraḫup kisve-i mu'teberîn perişân idüp eyitdi ey müezzîn bu zıkr itdiğün Muḫammed ḫaḫkıçün bir dem şabr eyle müezzîn ḫamûş olduḫda şehzâde raḫş-ı feşâḫatı meydân-ı 'ibârete bıraĝup ḫarâret-i 'işmet ve cür'et 'urûḫ-ı ḫaşimî cûşa gelüp bî-maḫâbâ didi ey Yezîd-i ğümrah ü la'in bu Resûl-ı kerîm ki zıkrî ziver-i menâbirdür âyâ senuñ ceddüñ müdür yâ benüm ve bu şâhib-i şân-ı 'azîm ki vaşfidur ve ekâbir ve aşâğîrdür âyâ saña mı aḫrebdür Yâ baña eger dirseñ bilmezem bu kemâl-i tecâhüldür ve eger dirseñ ki bilürüm âyâ ne ḫayâl-ı ğalaṭ ve endişe-i bâṭıldur bu ki zeḫârif-i dünyâ-yı bî- i'tibâr için sarâ-yı 'âkıbetüñ vîrân idüp naḫd-i Resûlullâhı teşne ü ḫayrân kılıp ve muḫadderât-ı ehl-i beyti nâ-maḫremlele şehirden şehre ğezdirüp müptelâ-yı mihnet-i ğurbet kılduñ eger ḫilḫatîñde eşer-i İslâm var ise nedür bu istiḫfâf-ı nekbâ-yı İslâm ve eger yok ise nedür bu mescid u miḫrâbı âlûde kılıp 'âdet-

²⁹ *Ben horozum ey hayırlı elçi ve dedem

*İyiliğün öldürülmüş ve sorularımız kayıptır

³⁰ Müezzinden daha büyük bir şeyde şüphe ve tereddüt yoktur (ondan Allaha daha büyük bir şeyde şüphe yoktur müezzîn)

³¹ Şehadet ederim ki Allaha başka ilah yoktur.

³² Ve şehadet ederim ki Muhammed Allah'ın elçisidir.

i bâtıla kıyâm ü ikdâm etmek Yezîd ol kelimâtdan kemâl-i infi'âl bulup ayağa tırup müezzîne emr itdi ki kâmet getirüp meşgûl-ı namâz oldular

Sonuç

Hız. Peygamber'in Ehl-i Beyt'ine duyulan sevgi ve bağıllık, klâsik Türk edebiyatı veya İslâmî Türk edebiyatının muhtevasını teşkil eden temel konulardan biridir. "Ehl-i Beyt" kavramı, klasik Türk edebiyatının diğere eserlerinde olduğu gibi çalışmamıza konu olan Muhammed Rasim'in Hab-nâmesi'nde sevgi ve muhabbet ekseninde işlenmiştir. O, Ehl-i Beyt'i teşkil eden fertlerden Hız. Muhammed'i, daha sonra Hız. Ali ve Hız. Hüseyin'i doğrudan veya dolaylı olarak çokça zikretmiştir. Muhammed Rasim Hab-nâme'de Hız. Muhammedi, âlemlere rahmet, ümmete şefaattçi, fakırla övünen vb. birçok övücü sıfatla tavsif edilmiştir. Hız. Peygamber, şair tarafından ahlâkî fazilet ve meziyetleri yanında fizikî yönden de tasvir edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu eserde Hız. Muhammed'in amcasının oğlu olan Hız. Ali, İslâm dininin yayılmasındaki gayreti, kâfirlere karşı şiddeti, yiğitliği, kahramanlığı, cömertliği vb. vasıfları ile de anılmakta ve övülmektedir. Eserde Hız. Ali; beğenilmiş, seçilmiş manalarına gelen "Murtazâ" ve aslan, cesur anlamına gelen "Hayder" lakaplarıyla da anılmıştır. Çalışmamızda Ehl-i Beyt'i meydana getiren kişilerden biri olan, Hız. Peygamber'in torunu, Hız. Ali ve Fatma'nın oğlu Hız. Hüseyin ise; şehitlerin efendisi, dinin hizmetkârı oluşu gibi vasıflarının yanında Kerbelâ'da şehit ediliş yönünden tafsilatlı bir şekilde anlatılmıştır. Hız. Hasan, İbn Mülcem ile olan savaşıyla; Zeynep ve Ümmü Gülsüm ise Yezid ile olan diyaloglarıyla eserde ön plana çıkmıştır. Zeynel Abidin'de babası Hız. Hüseyin ile olan konuşmaları ve Yezid ile olan diyaloglarıyla metinde karşımıza çıkmaktadır. Netice olarak baktığımızda müellif eserde Ehl-i Beyt'e karşı olan sevgisini ve hürmetini açıkça ortaya koymakta ve aktarmaktadır.

Kaynakça

- Akkuş, Metin, (2007), *Klasik Türk Şiirinin Anlam Dünyası-Edebî Türler ve Tarzlar*, Fenomen Yay., Erzurum.
- Aktan, Muhammed Felat. (2019). *Hoca-zâde Muhammed Râsim Hikmet- Hâb-nâme (İnceleme-Metin-Dizin, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi*, Diyarbakır.
- Aktan, Muhammed Felat. (2020). *İstanbul Üniversitesi Yazma Eserler Kütüphanesi T.6739 Numaralı eserin (Hâbnâme-i Râsim) tetkiki*. *Turkish Studies - Language*, 15(2), 573-585.
- Alp, G. (2020). *Türk Edebiyatında Kerbelâ Hadisesi: Konuyu Kendi Realitesine Uygun Konumlandırma Çabası -Eksiklikler, Tespitler, Literatür- International Journal of Filologia*.
- Devellioğlu, Ferit, (2003). *Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Yayınları, Ankara.
- Fığlalı, Ethem Ruhi (1998) "Hüseyin", *DİA*, C 18, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 518-521, Ankara
- İz, Mahir, Ahmet Cevdet (1985). *Kısas-ı Enbiya III, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları*, Ankara
- Güngör, Şeyma (2003), "Maktel", "Maktel-i Hüseyin", *DİA*, C 27, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 455-457, Ankara.
- Kandemir, Yaşar, "Fâtıma", *DVİA*, C. 12, s.23.
- Kılavuz, Ahmet Saim, Zeynel Abidin, *DVİA*, C.44, s.365.
- Köksal, Mehmet Asım (2001), *Hız. Hüseyin ve Kerbelâ Faciası*, Köksal Yayıncılık, İstanbul
- Martı, Huriye, Ümmü Külsüm bint Ali, *DVİA*, C. 42, s. 323.
- Pala, İskender, 1998, *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, Ötüken Yay., İstanbul.
- Pala, İskender, (2004) *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, Kapı Yayınları, İstanbul.

- Özçelik, Kenan, "Yûsuf-ı Meddâh ve Maktel-i Hüseyin", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özil, Sibel. (2017). "Maktel-i Hüseyinler Hakkında Bir Bibliyografya Denemesi", Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, S 83, s. 31-48.
- Tunç, Semra, (2010), Klasik Türk Şiirinde Kadın Şahsiyetler, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15, 233-267.
- Üzüm, İlyas, (1998), "Hüseyin-Litaratür", DİA, C 18, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, s. 521-524, Ankara
- Yıldız, Alim editörlüğünde (2010). Çeşitli Yönleriyle Kerbela (Tarih Bilimleri) Cilt 1; Çeşitli Yönleriyle Kerbela (Edebiyat) Cilt 2; Çeşitli Yönleriyle Kerbela (Din Bilimleri) Cilt 3, Asitan Yayıncılık, Sivas.

22. Zâtî Dîvânı'na dair

İbrahim SONA¹

APA: Sona, İ. (2022). *Zâtî Dîvânı'na dair. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 340-351. DOI: 10.29000/rumelide.1132570.

Öz

Muhteşem yüzyıl olarak kabul edilen 16. asrın birinci sınıf şairlerinden Zâtî, *Şem ü Pervâne*'si ve Türkçe divanıyla Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Bayezid'deki dükkânı bir edebî mahfil olan şair, genç şairlere yol gösterici konumundadır. Edirneli Nazmî, Gelibolulu Âlî ve Muhibbî ile en çok şiire sahip olan şairlerden olan Zâtî, orijinal hayalleriyle dikkat çeker. Dönemin edebiyatının şekillenmesinde rolü olan şair, özellikle Türkçe divanı ile dikkat çeker. Oldukça hacimli olan divan hakkında 1967, 1970, 1987 ve 2017 yıllarında çalışmalar yapılmıştır. Sadece gazellerinin yer aldığı ilk üç cildin birinci ve ikinci cildi Ali Nihad Tarlan, üçüncü cildi Mehmed Çavuşoğlu ve M. Ali Tanyeri tarafından yayımlanmıştır. Tekrar eden gazeller sayılmazsa bu çalışmalarda 1822 gazel bulunmaktadır. Zâtî'nin gazeller dışındaki şiirleri Orhan Kurtoğlu tarafından hazırlanmış, bu çalışmada 92 kaside, 4 terki-bend, 2 terci-bend, 1 muhammes, 30 murabba, 56 kıt'a, 10 nazm, 53 müfred yer almaktadır. Zâtî Divanı tam şeklini elli yıllık bir süreçte tamamlamıştır. Ali Nihat Tarlan'ın vefatı; Çavuşoğlu ve Tanyeri'nin kasideleri bitirmelerine rağmen çalışmalarının basılmaması bu süreçte etkili olmuştur. Otuz yıl sonra Zâtî'nin gazelleri dışındaki şiirleri Orhan Kurtoğlu tarafından yayımlanmıştır. Zâtî Divanının elli yıl süren yayımlanma süreci, benzerine arz rastlanır bir durumdur. Bu çalışma, Zâtî Divanı üzerine yapılan yayımlar hakkında ayrıntılı tespitleri ve değerlendirmeleri içermektedir.

Anahtar kelimeler: Zâtî, 16. yüzyıl, divan, tenkitli metin

Poetry of Zâtî in his divan

Abstract

Zâtî, one of the leading poets of the sixteenth century 'Golden Age,' holds an important place in Turkish Divan literature with his *Şem ü Pervâne* and *Turkish Divan*. The poet, whose shop in Bayezid served as a literary hub, paved the way for subsequent generations of poets. Counted among the most productive authors, along with Edirneli Nazmî, Gelibolulu Âlî and Muhibbî, Zâtî's body of work is striking in its originality and imagination. Playing a leading role in the formation of the literature of the period, his divans in Turkish are particularly interesting. Quite voluminous studies of his divan literature were carried out in 1967, 1970, 1987, and 2017. The first three volumes, containing only his *gazels*, were published by Ali Nihad Tarlan (1967, 1970), and Mehmed Çavuşoğlu and M. Ali Tanyeri (1987). Excluding redundancies, there are 1822 *gazels* in these studies. Outside of his *gazels*, Zâtî's other poems have been compiled by Orhan Kurtoğlu (2017) in a work that includes 92 *kasides*, 4 *terki-bend*, 2 *terci-bend*, 1 *muhammes*, 30 *murabba*, 56 *kıt'a*, 10 *nazm* and 53 *müfred*. Divan of Zâtî completed in a period of fifty years. One of the reason is the death of Ali Nihat Tarlan. Although Çavuşoğlu and Tanyeri finished *kasides* their works were not published is second reason. Thirty years

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), isona@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6791-4777 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132570]

later, Zâtî's poems except for gazels were published by Orhan Kurtoğlu. The fifty-year publishing period of Zâtî's Divan is a rare condition. This work also includes an assessment of Zâtî's Divans publications.

Keywords: Zâtî, Sixteenth century, divan, critical text

Giriş

Türk edebiyatının en geniş devresini teşkil eden klasik Türk edebiyatı, ilk klasik dönem olarak adlandırılan 1453 ve 1600 yılları arasında en parlak devrini yaşamıştır. Fethin ardından İstanbul'da birçok ilim adamı ve sanatkâr yetişmiş; Osmanlı hükümdarları, önemli şahsiyetleri başkente getirmeyi görev addetmişlerdir. Anadolu'dan, Balkanlardan ve doğu coğrafyasından gelen ilim adamları ve sanatkârlarla bilim ve kültür merkezi hâline gelen İstanbul'da Fatih Sultan Mehmed'in Avnî; II. Bayezid'in Adlî; Kanunî Sultan Süleyman'ın Muhibbî mahlasıyla şiiirler yazması şairleri özel bir konuma yükseltmiştir. Öyle ki Anadolu sahasının ilk tezkireleri olan *Heşt Bihişt*'te 241; *Tezkiretü'ş-Şuarâ ve Tabsıratu'n-Nuzemâ*'da 334; *Meşâirü'ş-Şuarâ*'da 427 şair olması (İsen vd. 2009, s.30; 36; 50) sanatçıya verilen değeri gösterir niteliktedir. Tezkirelerde yer almayıp mecmualarda şiiirlerine rastlanan şairler de düşünülduğünde bu rakamın daha fazla olacağı şüphesizdir.

Sayıları azımsanmayacak derecede olan klasik şairlerin kaside, gazel, musammatlar gibi nazım şekilleriyle kaleme aldıkları şiiirlerini topladıkları eserlere divan adı verilmektedir. Divan sahibi bir şair olmanın sanatçıya itibar getirecek bir paye olması sebebiyle (Akün, 2013, 51) birçok klasik şair divan tertip etmiştir. 16. yüzyılın önde gelen şairlerinden Zâtî'nin yeni anlamları genç şairlerden aldığını reddetmeden *bir hoşça manâcıkdur gördüm, siz gerçekden şâir degülsüz, divânunuz yokdur, hep bunlar zâyî olur, biz şâhib-i divân şâirlerüz, kıyâmete dek divânımız turur ve gazellerimiz hoşkabâzlar ve kâsebâzlar ve cānbâzlar belki ağaç ayaklılarla² şark u ğarba yürür* (Owens, 1971, 279a; Kılıç, 2010, 1578) yaptığını meşrulaştırmaya çalıştığı alıntıda divan sahibi şairlerin toplum içinde özel bir statüde olduğu anlaşılmaktadır. Şairlerin saraylar, paşa konakları ve bahçeleri gibi bir araya geldikleri mahfillerden biri de (İpekten, 1990; Açıkgöz 1996; Sona, 2017) Zâtî'nin Bâyezid'deki dükkânıdır. Gençlik yıllarında Bahkesir'den İstanbul'a gelen şair, edebiyatımızda sadece 16. yüzyılda değil, uzun süre etkisi hissedilmiş nadir şahsiyetlerdendir. Bahkesirli şairin rahat bir kaleme sahip olmasında devlet görevlisi olmamasının etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Esnaf sınıfına mensup şairin şiiirlerindeki yerli ifadelerin çokluğu da onun Bayezid'deki çizmeçi dükkânında halkın içinde olması sebebiyledir. Halk muhayyilesinin ürünleri sahibi şairin, önemli eserleri *Şem ü Pervane* mesnevisi³ ve oldukça hacimli olan *Türkçe Divân*'ıdır. *Tezkiretü'ş-Şuarâ ve Tabsıratu'n-Nuzemâ*'da şiiirlerinin sayısına dair mübalağalı ifadeler yer alsada Âşık Çelebi, Latîfi'deki bilgileri düzelterek, Zâtî'den işittiği üzere *bin altı yüz ile bin yedi yüz mâbeyninde gazeli ve dört yüzden mütecâvîz kasidesi vardur* (Owens, 1971, 278a; Kılıç, 2010, 1575) demektedir. Âşık Çelebi'nin verdiği bilgiler, günümüzde yayımlanan Zâtî Divanı'nın tenkitli neşirleriyle kıyaslandığında uyumlu oldukları görülmektedir.

Divan metinleri bilindiği üzere klasik edebiyat araştırmalarının önemli bir yekününü teşkil eder. Bu divanların tenkitli metinlerini, eksiksiz bir şekilde ortaya koyma çabası cumhuriyetten sonraki klasik edebiyat çalışmalarının eksenini belirler. Ünver, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Yayımlanmış Divanlar Üzerine" adlı çalışmasında elli dört divan yayımına yer verir (1974, 201-231). Bu makalenin

² Gösterilerini yapan hokkabazlar, kasebazlar ve cambazların klasik şairlerin şiiirlerini terennüm ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ağaç ayaklılarla uzun tahta ayakları ile yürüyen göstericiler akla gelmektedir.

³ Günay Kut, *Şem ü Pervâne, Zâtî, Mezuniyet Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul 1960 ve Sadık Armutlu, *Zâtî'nin Şem ü Pervâne Mesnevisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi SBE, Malatya 1998.

devamı niteliğindeki yazısında Biltekin ise otuz üç divan yayını ele alır (1991, 213-233). Bardakçı da üçüncü yazıda 1991-2000 yılları arasında yayımlanmış 63 divan neşrini tanıtır (Bardakçı, 2012, 481-553). Zikredilmesi gereken bir diğer çalışma ise Haluk İpekten ve Mustafa İsen'in *Basılı Divanlar Kataloğu*'nun (İpekten ve İsen, 1997) devamı niteliğindeki M. Fatih Köksal ve Gıyasi Babaarslan'ın *Türkçe Divanlar Kataloğu (Bibliyografya)*'dır (2021).⁴

Bu çalışma, yayımlarını bulmanın iyice zorlaştığı *Zâtî Divanı*'nın gazellerinin yer aldığı üç cildi ve Orhan Kurtoğlu tarafından hazırlanan *Zâtî Divanı*'nın gazeller dışındaki şiirlerini ihtiva eden eseri hakkındadır. Bu çalışmada Zâtî Divanı ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

Zâtî Dîvânı I

Ali Nihad Tarlan, *Zâtî Dîvânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: I Cild*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay. 1967.

Önsöz'de (s.VII) Zâtî'nin Türk edebiyatındaki yerine kısaca değinildikten sonra Zâtî'nin gazellerinin her cildin beş yüz gazel ihtiva edecek şekilde hazırlanacağı belirtilmiş, Günay Alpay (Kut) ve Mehmed Çavuşoğlu'na teşekkürden sonra Allah'a hamd edilmiştir.

Transkripsiyon'da (s.VIII) sisteminde Tarlan'ın metodu şu şekildedir:⁵ “Hayâlî Bey⁶ ve Fuzûlî Dîvânlarında⁷ fiil tasriflerinde Türk dili telaffuz ahengine tabi olduk. Henüz tarihî gramer ve fonetiğimiz mevcut olmadığı için, bunu layıkı ile tespit imkânsızdır.⁸ Bir de zaten transkripsiyon işaretleri ile ağırlaşan metin, transliterasyona yakın bir şekilde tesbit edilirse cazibesinden çok şey kaybederdi.⁹ Lakin daha asliyete yaklaşmak lüzumunu hissettiğimiz için maz-i şühudî ve nakli eklerini muttariden “dın” ve “mış” şeklinde gösterdik. Bu harfler aheng-i telaffuza göre değişebilir. Bu suretle eski imlanın bu kelimelerdeki şekli tebellürüne uymuş olduk. İtmek, virmek, irmek gibi kelimelerde “i” sesi “î” ile gösterilmiştir.¹⁰” denmektedir.

⁴ Burada anılması gereken diğer çalışmalar ise *Türkiye Literatür Dergisi*'nin Eski Türk Edebiyatı Özel Sayısında yer alan yüz yıllara ayrılarak değerlendirilen Bağrıaçık, Zülfe ve Avşar'ın divan bibliyografileri ve Ali Emre Özyıldırım'ın “Tarihî Seyri İçinde Dîvân Şiiri Metinlerinin Popüler Yayınları: Amaç Neydi, Sonuç Ne Oldu?” adlı yazısıdır (2017).

⁵ Klasik edebiyat araştırmacılarının transkripsiyon konusunda örnek aldıkları çalışma, İsmail Ünver'in “Çeviri yazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler”i *Ankara Üniv. DTCF Türkojî Dergisi*, C. XI. S. 1, Ankara, 1993, s. 51-89'dur.

⁶ *Hayâlî Bey Divanı* Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Yayınlanmış divanların ilk örneklerindedir (Ünver, 1974: 216). Bu çalışmada günümüz tenkitli metin çalışmalarından farklı olarak, izafet kesreleri için ı, i, u, ü tercih edilmiş; atıf vavları iki çizgi arasında verilmiş, Türkçe zarf fiil ekleri ıb, ib, ub, üb şeklinde ve vav-ı ma'düle'nin yazımında vav'ı gösterme yerine uzun â itelik (hâb) yazılmıştır. Gazeller bölümünde de her harf için ı'den başlama yolu tercih edilmiştir. Ayrıca Üniversite Kütüphanesi, 1849 numaralı (Rıza Paşa 277) esas nüsha kabul edilmiştir. Bkz. Ali Nihad Tarlan, *Hayâlî Bey Divanı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1945.

⁷ Dîbâce ve Kasidelerin yer almadığı *Fuzûlî Dîvânı*'ndan farklı olarak bazı kelimeler i yerine e ile yazılmıştır: et-, yetür-, de-(söylemek), ver-, ey (seslenme) vs. Ayrıca gazel numaraları harf ayrımı yapılmadan baştan sona kadar Romen rakamları ile verilmiştir. Bkz. *Fuzûlî Divanı, Gazel, Musammat, Mukatta' ve Rubâ'î kısmı*, C. 1, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay. 1950.

⁸ Günümüzden 52 yıl önce hazırlanan bu eserdeki fonetik kurallarının layığı ile tespit edilememesi konusu dikkat çekicidir. Çünkü bilindiği üzere ı, harfi o, ö, u ve ü'yü karşılamaktadır. Şemseddin Sami *Kâmus-ı Türkî*'de Arap alfabesindeki ünlü veya ünsüz harflerin üzerlerine çeşitli şekiller koyarak kelimelerin tam karşılığını vermiştir. James W. Redhouse, *A Turkish and English Lexicon* adlı çalışmasında a¹, a², a³, a⁴ (sırasıyla fa¹r, wa²r, a³shore, pa⁴n); konarak onların nasıl okunması gerektiğini göstermiştir.

⁹ Transkripsiyon ile metnin ağırlaştığı düşüncesi ilginç bir tespittir. Tarlan, transkripsiyon ile transliterasyonun ayrı şeyler olduğunu; transkripsiyonu kullandığını lakin transliterasyonu tercih etmediğini belirtmiştir. Harf çevirisi olarak da açıklanabilecek Transliterasyon, genellikle Uygurca metin çevirilerinde kullanılır. Transliterasyon örneği için Bkz. Fikret Yıldırım, *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerinin Dili*, Ankara: TDK Yay. 2017.

¹⁰ Virmek, itmek şekli, klasik edebiyat araştırmacıları tarafından tercih edilmiştir. Lakin şöyle bir ayrıma gidilmektedir: 18. yüzyılın başından itibaren karşılaşılan metinlerde günümüz imlası yani vermek, etmek; daha önceki metinlerde virmek, itmek yazılmaktadır. Bunun yanında Azeri Türkçesinde belirgin bir şekilde yaşayan “kapalı e” yani “é veya è” kullanımının yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Kapalı e'nin kullanımı son zamanlarda divanlarda da uygulanmaya başlanmıştır.

Zâtî'nin Hayatı'nda (s.X) şairle yakınlığı olan Âşık Çelebi'den hareketle şairin yaşamı günümüz Türkçesine çevrilmiştir.¹¹ *Meşâirü'ş-Şu'arâ'daki Zâtî maddesi*, Klasik edebiyatta birinci ağızdan şairin hayatının anlatıldığı nadir örneklerdendir.

Tahsil'nde (s. XVIII) Latîfi ve Âşık Çelebi tezkirelerinde onun hakkındaki bilgiler verilmiştir. *Karakteri* bölümünde (s. XIX-XXI) de *Meşâirü'ş-Şuarâ'da* anlatılanlardan sonra *bütün bu hikâyelerden çıkan netice* denilerek şairin karakteri değerlendirilmiştir.¹² *Eserleri* (s.XXII) Latîfi, Sehi Bey, Âşık Çelebi ve Kınalızade'deki Zâtî'nin eserleri hakkındaki bilgilere dayanır.¹³ *Bazı Şuarâ Tezkirelerinin Şâir Hakkındaki Hükümleri* (s. XXIII-XXV) kısmında Âşık Çelebi'nin, Ahdî'nin, Beyânî'nin Riyâzî'nin şair hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. *Zatî Dîvânı'nın Nüshaları'nda* (s. XXVI-XXXII) sekiz nüsha tanıtılmıştır.¹⁴

1. (Ü₁): Üniversite Ktp. (İbnülemin Mahmud Kemal İnal Böl.) Nr. 2713

Nüshanın 256 yapraktan oluştuğu ve üzerindeki istinsah kaydı bilgisinden sonra H. X. asrın ilk yarısına ait olabileceği söylenmiş, başlangıç ve son beyitleri gösterilmiştir.¹⁵

2. (H): Süleymaniye Ktp. Halet Ef. İlavesi 151

Yazmanın 233 varak olduğu, gazellerin ve kasideleri karışık olarak dizildiği ve her varaktaki başka şairlere ait şiirler gösterilmiştir. Ayrıca Hicri 962 senesi Rebiü'l-ahir ayının 25'ine rastlayan Salı günü Yusuf bin Abdullah tarafından istinsah edildiği dile getirilmiştir.¹⁶

3. (B): Beyazıt, Umumi Ktp. Nr. 3595

244 varaktan oluştuğu, nüshanın 1b-51b'de kasideler ve kıtalar; 52b-244b'de ise gazellerin bulunduğu hicri XII. asırda istinsah edildiğinin anlaşıldığı belirtilmiştir.¹⁷

¹¹ Bu bölüm Mehmet Kalpaklı tarafından da sadeleştirilmiştir. Bkz. "Kendi Dilinden Zâtî'nin Şairlik Macerası", *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler*, İstanbul: Yapı Kredi Yay. 1999, s. 6-8.

¹² Bu değerlendirme kısa fakat çok kıymetlidir: "Onun ruhen çok istidada ve müstesna bir kudrete sahip insan olduğu hâlde fakir bir ailenin çocuğu olması sebebiyle, layıkıyla bir tahsil görmekten mahrumiyeti, sağırlığı dolayısıyla birçok menfaat ve fırsatlardan istifade edememesi, onda daimi bir ruh ihtibası vücuda getirmiştir. Esvla taşkın ruh ve kabiliyetleri ile biraz kaderini yenmiş, kendine lüzumlu bilgileri edinmiş, İstanbul'a gelip büyüklerle münasebet peyda etmişti. Yaşadığı devirde beklediği takdir ve refahı görmemiş, ilk gençlik devirlerinde hâmlerinin yardımı ile biraz ser-azad ve zevkli bir hayat sürmüşse de onların ölümü üzerine sefaletle düşmüş ve bu sebeple şiirini değerlendirememiştir. Büyük ihtirası ve istidadını saran engellerin ruhi baskısı bazen onu muvazenesizliklere sürüklemiştir. Muasır şairlerle bir hayli latifeleri vardır. Zâtî hadd-i zatında neşeli bir karaktere sahiptir. Bunlar, ekseriya, biraz edebe mugayir olmakla beraber kuvvetli bir espri kabiliyeti gösterir. Latifeleri "Mecmu'atü'l-Letâif" adı altında toplanmıştır. Eserlerinden anlaşıldığı vechile islâmî imâmî tasavvufa meyyal ruhuna bu rıza ve sükûn felsefesinin verdiği tahammül ve sabır onu daha büyük ruh marazlarından kurtarmıştır denebilir. Lâkin içindeki büyük mücadele hiçbir zaman dinmemişe benzer. Bu ruhi ihtibas ancak şiir yazmak suretiyle biraz ta'dil edebiliyordu. Şiirdeki büyük muvaffakiyetinin sebeplerinden birisi de bu olsa gerektir. Gençliğindeki külhanbeyliği, ayaşlığı, zevkperestliği de bir parça kabına sığmayan bir yaratılışın taşkınlıkları sayılabilir. Meydana getirdiği eserler, hiç de tezkirelerde yazıldığı gibi cüz'î bir tahsil, biraz Farisi diline ve edebiyatına vukuf ile izah edilebilecek mahsuller değildir. Bunun için ya esash bir tahsil veyahud müstesna bir zekâ lazımdır" (Tarlan, 1967, XXI).

¹³ Şairin Latîfi, Sehi'ye göre 3000 gazeli (Âşık Çelebi ve Kınalızade'ye göre 1600-1700); Latîfi ve Sehi'ye göre 500 kasidesi (AÇ. ve KZ'ye göre 400); Latîfi'ye göre 1000 rubâi ve kat'ası, şehrengiz, lugazlar'ı (bu bilgi sadece Latîfi'de yer alır); *Sem' ü Pervâne'si* (sadece Sehi 12000 beyit olduğunu belirtmiş, AÇ. ve KZ'ye göre 5000 beyit); *Hikâyet-i Ahmed ü Mahmûd'u* (AÇ. ve KZ'ye göre 2000 beyit); *Ferruh-nâme'si* (Latîfi ve Âşık Çelebi); *Siyer-i Nebî'si* ve *Mevlîd'i* (Latîfi) vardır. Zâtî'nin günümüzde yayınlanan eserleri düşünüldüğünde Âşık Çelebi'nin tespitlerinin gerçeğe yakınlığı dikkat çekicidir.

¹⁴ Nüshalardaki şiir sayıları, çalışmada verilmemiş için tarafımızca gösterilmeye çalışılacaktır.

¹⁵ Ü₁'de 1690 civarında gazel, 23 murabba ve 5 muhammes bulunmaktadır.

¹⁶ H'de nüshasında yaklaşık 1710 gazel 27 murabba yer alır.

¹⁷ B'de 25 kaside, 19 murabba, 5 terkeb-bend, 1 terci-bend, 1 müessedes, 4 murabba, bir kat'a, Edirne şehrengizinin bir bölümü ve yaklaşık 1100 gazel yer almaktadır.

4. (L): Süleymaniye Ktp. Lala İsmail Bölümü Nr. 443

362 varaklık bir külliyat olduğu, 1b-29b'de kasideler, 30a-344b'de gazeller ve kıt'alar, 30b-167b hamışte *Şem' ü Pervâne* ve 345a-362a'da *Letâ'îfî* bulunduğu söylenmiştir.¹⁸

5. (F): Süleymaniye Ktp. Fatih Bölümü Nr. 3824

264 varaktan oluştuğu belirtilmiş ve yazmanın özellikleri verilmiştir. Hicri XI. asrın sonunda istinsah edildiğinin anlaşıldığına değinilmiştir.¹⁹

6. (HM): Süleymaniye Ktp. Hacı Mahmud Nr. 3363

Nüshanın şekli özelliklerinden sonra 162 yaprak olduğu ve ciltlenirken yapılan hatanın düzeltilmiş hâli gösterilmiştir.²⁰

7. (Ü₂): Üniversite Kütüphanesi T.Y. Nr. 457/1

168 yapraklık mecmuanın divanlar mecmuası olduğu, Zâtî divanının 1b-49b yaprakları arasında bulunduğu belirtilmiştir.²¹

8. (Ç): Çorum Kütüphanesi Nr. 2174

99 yapraklık bu yazmanın Hicri 963 senesi Muharrem ayının 12. günü Bâî b. Feyrûz tarafından istinsah edildiğine değinilmiştir.²²

Zatî Divânı'nın nüshalarından sonra ise divanın gazeller kısmı başlamaktadır. 496 gazelin (aslında 494) yer aldığı divanda 52 gazel ا (1-52), 21 gazel ب (53-73), 16 gazel ت (74-89), 3 gazel ث (90-92), 6 gazel ج (93-98), 3 gazel ح (99-101), 7 gazel خ (102-108), 24 gazel د (109-132), 3 gazel ذ (133-135), 361 gazel ر (136-496) harfi kafiye veya redifiyle yazılmıştır. Çavuşoğlu ve Tanyeri'nin 3. ciltte belirttiği gibi 299. ile 469. gazel ve 343. ile 383. gazel aynıdır. Böylelikle ر harfi ile biten gazeller 359, birinci ciltteki gazel sayısı da 494 olmaktadır.

Zatî Divânı II

Ali Nihad Tarlan, *Zatî Divânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: II. Cild*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay. 1970.

Tarlan, *Zatî Divânı* 'in yayınlanmasından 3 yıl sonra II. cildi yayımlamıştır. Herhangi bir önsöz veya giriş içermeyen çalışma 497. gazel ile başlamakta 1003. gazel ile sona ermektedir. Bu çalışmada 72 gazel ز (497-568), 7 gazel س (569-575), 37 gazel ش (576-612), 2 gazel ص (612-614), 2 gazel ض (615-616), 2 gazel

¹⁸ L'de 27 kaside 1 terkeb-bend (eksik), 42 müfred, 27 kıt'a ve yaklaşık 1720 gazel ve Zâtî'nin Deli Birader'e yazdığı mektup bu nüshadadır.

¹⁹ F'de 32 kaside, 4 terkeb-bend, 10 murabba ve yaklaşık 1150 gazel bulunmaktadır.

²⁰ HM "ra" kafiyesinden başlamaktadır. Nüshada özellikle kafiye değiştiği bölümlerde kopukluklar olmuştur, 974 tam gazel, nüsha kopuklukları veya yanlış ciltleme sebebiyle 45 eksik gazel ve 39 kıt'a yer almaktadır.

²¹ Ü₂'de 3 kaside, 208 gazel yer almaktadır.

²² Çorum nüshası (Ç) 1958'de Ahmed Ateş tarafından "Anadolu Kütüphanelerinden Bazı Mühim Türkçe El Yazmaları"nda tanıtılmıştır. Bkz. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt 8, s.90-108.

ط (617-618), 2 gazel ط (619-620), 5 gazel ع (621-625), 5 gazel غ (626-630), 7 gazel ف (631-637), 29 gazel ق (638-666), 150 gazel ك (667-816), 47 gazel ل (817-863), 140 gazel م (864-1003) harfleriyle bitmektedir.

Bu ciltte de 675. ile 812. gazel aynıdır. Böylelikle ك harfiyle biten gazel 149 adet; 2 cildin toplamında gazel sayısı 1003 yerine 1000 olmaktadır.

Tarlan, nüsha farkları için her bir değişikliği vermemiş, vezin ve anlam bakımından uygun olan kelimeleri aparata almıştır ki bu konu tenkitli metin kurarken araştırmacıların dikkat etmesi gereken noktalardan biridir.²³

Zatî Dîvânı III

Mehmed Çavuşoğlu ve M. Ali Tanyeri, *Zatî Dîvânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: III. Cild*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay. 1987.

Bu çalışma 3. *Cilt İçin Birkaç Söz* (1-2) ile başlar. 3. cildin hazırlanmasının Ali Nihad Tarlan tarafından kendilerine vasiyet edildiği belirtildikten sonra dîvânın Kasideler, Musammatlar vb. gibi geri kalan kısmının da hazırlandığı ve Fakülte yönetim kurulunun basılma kararıyla matbaaya iletildiği dile getirilir.²⁴

Yeni tespit edilen bir nüshada 8 gazelin daha ekler bölümüne alındığı ve ilk 2 ciltte gözden kaçan tekrar eden 3 gazelin numaraları verilir.

Tecrübelerimiz, nüshaları ne kadar çok olursa olsun, divanların şairin yazdığı şiirlerin tümünü içinde bulundurmadığını gösterdi, tespitinden sonra Edirneli Nazmî'nin Nuruosmaniye Ktp. 1491 numarada kayıtlı nazire mecmuasını (N); Pervane Bey'in Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Bağdat Kısmı 406 B

²³ Ali Nihad Tarlan'ın metodunu Mehmet Çavuşoğlu *Yahya Bey Divanı*'da şöyle açıklar: "Tenkidli basım çalışması yapan bir araştırmacı eserini basıma hazırladığı yazarın veya şairin kişiliğini, estetik görüşünü, üslubunu kavramak ve onun hangi cümleyi, mısraı hatta kelimeyi kullanabileceği hususunda bir kanaate sahip olmak zorundadır. Araştırmacının bilgisi ve üzerinde çalıştığı eserin yazarına yaklaşma oranı ortaya koyduğu tenkidli basımın doğruluk oranını artırır. Ben bu düşünceden hareketle bir mısraı, bir terkibi, bir kelimeyi üzerinde uzun uzun durarak Yahya Bey'in öyle söyleyeceği kanaatine vardığımdan sonra metne aldım, diğer nüshadaki veya nüshalardaki farkları dipnotlarda gösterdim. Hem vezin, hem anlam yönünden yanlış olan farkları belirtmeyerek dipnotları boşu boşuna kabartmaktan kaçındım. Bazı şiirlerde bir beyitin veya beyitlerin diğer nüshalarda bulunmadığı hâlde metne dâhil edildiği görülecektir. Diğer nüshalardaki bu eksikliğin Yahya Bey'in tasarrufu olduğuna karar vermek güçtür. Bu bakımdan mademki şairin kaleminden çıkmıştır öyleyse metin içinde bulunması gereklidir, diye düşündüm. Uyguladığım metot klasik edebiyatımızın metinleri üzerindeki salahiyeti münakaşasız kabul edilmiş olan Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan'ın metodudur. On yıl kendisine asistanlık yaptığım, Ahmed Paşa ve bilhassa Zâtî divânlarının tenkitli basımlarının hazırlanması çalışmalarında beraber bulunduğum Prof. Tarlan'ın metodunun doğru metne yaklaşmakta en geçerli yol olduğuna inanıyorum (Çavuşoğlu, 1977, XI). Çavuşoğlu'nun Tarlan'ın metodunu belirttiği alıntıda vezin ve anlam bakımından uygun olmayan varyantların aparata alınmaması, birinci sınıf şairlerin bu böyle hatalar yapmayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Ancak Âşık Çelebi'nin verdiği bilgi bu konuyu tekrar düşünmemiz gerekliliğini göstermektedir: "İrakeyn seferinden geldiklerinde haķır daħi henüz Rümilinden İstānbūla gelmiş bulunup sinn-i bülūga henüz vāşıl ve derece-i isti'dāda varup efāzıl hūzūrlarında muħaşşıl idüm, ki sene isneyn ve erba'in ve tis'ami'ede idi, ol vaķitden Ĥayālî Begle üns ü ülfet üzere olup ma'lüm degüldür ki faķır ihtilāṭı dānişmend kısmından bir ferd ile daħi olmuş ola, her gāzel ki dise evvel faķire okurdu, kendinin 'adem-i iltifatından yā kelimāt-ı 'Arabiyyede kuşūr-ı şinā'ātından vāķī olan eger saķım ma'nā ve eger bārid edā ve eger gālaṭ ta'bīr ve eger imlāda sehv ve taħrīrde taķşīrdür tenbīh olunsa kaḅül kılurdu" (Owens, 1971, 272b; Kılıç, 2010, 1548-9). Âşık Çelebi, Ĥayālî'nin şiirlerini önce kendisine okuduğunu; şiirdeki problemli kısımları kendisinin tavsiyeleri üzerine değiştirdiğini belirtmektedir. Bu da vezin ve anlam bakımından uymayan varyantların sadece müstensihlerin hatası yerine şairin kendisinden de kaynaklanabileceğini göstermektedir.

²⁴ Matbaada olduğu dile getirilen bu bölüme ilgili M. Ali Tanyeri hakkında hazırlanan çalışmada şu bilgiler yer alır: "Elimizde Ali Bey'in tamamladığı fakat yayımlanmadığı iki çalışması kaldı. Bunlardan birincisi yıllar önce Prof. Dr. Mehmed Çavuşoğlu Hoca ile hazırlamaya başladıkları Zâtî'nin kasideleri çalışmasıdır. Bu çalışma Mehmet Kalpaklı'da bulunan el yazısı notlar dizilerek kitap hâline getirilmek üzere hazırlanmıştır. Ali Hoca bu kitabın isminin *Zâtî'nin Kasideleri ve Gazelleri Dışındaki Şiirleri* olmasını istemişti. Bu çalışmanın en geç 2016 yılında yayımlanmasını planlamaktayız (Aynur, Koncu, Şen, 2015, 15).

numarada kayıtlı nüshasını (P), Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar 2342’de yeni bir Zâtî Divânı yazmasını (YB) da çalışmaya dâhil ettiklerini ve ilk iki ciltteki imla özelliklerini koruduklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada 1004²⁵-1817 gazelleri ve *Ekler* bölümünde 1818-1825 numaralı gazeller yer almaktadır.

212+2 gazel ن (1004-1215 ve 1234-1235), 18 gazel و (1216-1233), 242 gazel ° (1236-1477), 341 gazel ع (1478-1817) harfiyledir.

Ekler kısmında ise ا 1 , ر 2 , ش 1 , ق 1 , ك 1 , م 2 harfli olmak üzere 8 gazel yer alır. Eklerle birlikte üç ciltte 53 Elif, 363 Ra, 38 Şın, 30 Kaf, 151 Kef, 142 adet Mim harfleriyle gazel yer almıştır. Tekrar eden 3 gazel çıkarıldığında üç divanda 1822 gazelin tenkitli metnine yer verilmiştir.

822 gazelin yer aldığı üçüncü ciltte, yeni bir nüshanın tespitiyle metine dâhil edilen şiirler önemlidir. Yine Edirneli Nazmî’nin mecmuasının ve Pervâne Bey mecmuasındaki şiirlerin çalışmaya alınması dikkate değer diğer bir noktadır.²⁶

Zâtî Divânı (Gazeller dışındaki şiirler)

Orhan Kurtoğlu, *Zâtî Divânı, (Gazeller Dışındaki Şiirler)*, Ankara: KTB Yay. ekitap, 2017.²⁷

²⁵ Çavuşoğlu ve Tanyeri’nin üçüncü cilde 1001 yerine 1004’ten başlamaları, muhtemelen bütünlüğü muhafaza etmek istemeleri sebebiyledir.

²⁶ Çavuşoğlu 1979 yılında yayımladığı *Amrî Divan* adlı eserinde bu konuya şöyle değinir: “...Manchester’de John Rylands kütüphanesindeki yazma divanlar mecmuasında bulunan nüshayı saymazsak, onun müstakil bir divanını tespit edemedim. Bu sebeple, nazire ve şiir mecmualarından yararlanarak Amrî’nin divanını elverdiği kadariyle tamamlamak yoluna koyuldum. Mecmuaların içine girince, ilmi ve gayri ilmi, bizde yayınlanmış hiçbir divanın tam olmadığını müşahade ettim. Ahmed Paşa, Nizâmî, Necâtî, Hayâlî, Bâkî, Zâtî gibi şairlerin, hele Figânî’nin şiirlerinin bir kısmının nazire mecmualarında kalıp divanlara alınmadığı ortaya çıktı. Acaba o şiirler bizzat şair tarafından mı yoksa müstensihler tarafından mı divan dışında bırakılmışlardır? Yoksa şair unutup divanına almamış mıdır? Bu durum başlı başına bir inceleme konusudur (Çavuşoğlu, 1979, 1-2). Çavuşoğlu’nun sorduğu soruların cevaplanması, yeni soruları da beraberinde getirmektedir.

Yaşar Aydemir’in bu noktadaki tespitleri önemlidir: “Buradaki şiirler [Mecmualardaki] şairin bir şekilde divan nüshalarına girmeyen veya bulunmayan nüshalardan kaynaklanan eksik şiirlerini temine yardımcı olacaktır... Behiştî Divânı’nın biri Kayseri Raşid Efendi Kütüphanesi, diğeri de Milli Kütüphane’de olmak üzere iki nüshası vardı. Bu iki nüshadaki toplam şiir sayısı 331’dir. Tenkitli metni oluşturulurken taradığımız 1500 mecmuadan 117’si metin tenkidinde gösterildi. Böylece Behiştî Divânı’nın toplam manzume sayısı 663 oldu (Aydemir, 2007: 127-8). Aydemir’in verdiği bilgi, Çavuşoğlu’nun hem Amrî hem de Zâtî Divânı’nda söylediği “Tecribelerimiz, nüshaları ne kadar çok olursa olsun, divanların şairin yazdığı şiirlerin tümünü içinde bulundurmadığını gösterdi” sözünü kanıtlar niteliklidir. Ancak mahlasları aynı olması sebebiyle, şairlerin şiirlerinin karışma ihtimalinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Mecmuadan alınacak bir şiirin, akademik veya popüler bir çalışmaya dâhil edilirken çok titiz davranılması bir zorunluluktur. Bu konu hakkında ayrıntılı bilgi için Bkz. Murat A. Karavelioğlu, “Türk Edebiyatında Aynı Mahlası Kullanmış Olan Şairlerin Karıştırılması Meselesi”, *Festschrift in Honor of Walter G. Andrews II, Journal of Turkish Studies*, Vol. 34/II, Harvard University 2010, s. 183-195.

Zâtî’nin şiirleri de mahlas karmaşasına sebep olmuştur. “Mahlas benzerliği veya ortaklığının bazen tesadüfî bir hadise olmadığı, bazı şairlerin bunu kasten yaptığı, Â. Çelebi’nin Zâtî maddesinde Hallaç Zâtî adında bir şairle ilgili olarak anlattığı olayda açıkça ortaya çıkar. Adı geçen maddede tezkireci, bu ikinci Zâtî ile bir mecliste bulunan ve onu gerçek Zâtî sanan Necâtî’nin, durumu anlayıp bu şairi nasıl azarladığını anlatır (Tolasa, 2002, 237). Zâtî’nin şiirleri sadece Hallaç Zâtî ile değil, Süleyman Zâtî ile de karışmaktadır. Bkz. Mehmet Arslan, *Zâtî Süleyman Efendi, Divân ve Sevânihü’n-Nevâdir fi Ma’rifeti’l-Anâsır*, Sivas, 1994.

²⁷ Orhan Kurtoğlu, bu çalışmanın ilk şeklini 1995 yılında *Zâtî Divânı’nın Gazeller Dışında Kalan Şiirleri Üzerine Bir Araştırma* adıyla yüksek lisans tezi olarak hazırlamıştır. Bu çalışmada 48 kaside, 28 murabba, 1 muhammes, 50 kıt’a, 5 müfred ve Edirne Şehrengizi bulunmaktadır. Kurtoğlu bu çalışmada Ali Nihad Tarlan, Mehmed Çavuşoğlu ve M. Ali Tanyeri’nin kullandığı Zâtî Divânı nüshalarını kullanmıştır. Bkz. Orhan Kurtoğlu, *Zâtî Divânı’nın Gazeller Dışında Kalan Şiirleri Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniv. SBE. Ankara, 1995.

Kurtoğlu 2016 yılında ise bu çalışmasını genişleterek *Zâtî Divânı Gazeller Dışındaki Şiirler* adıyla yayımlamıştır. Divan nüshalarına mecmuaları da ekleyerek 89 kaside, 4 terkib-bend, 2 terci-bend, 1 muhammes, 30 murabba, 56 kıt’a, 10 nazm, 53 müfred bulunmaktadır. Orhan Kurtoğlu, *Zâtî Divânı Gazeller Dışındaki Şiirler*, Ankara: Sonçağ Yayınları, 2016.

Kurtoğlu'nun 1995 ve 2016'da yapılan çalışmalarının son şekli olan bu eser, Zâtî'nin gazelleri dışındaki şiirlerini içermektedir.

I. Bölüm'de Zâtî'nin *Hayatı* (s. 3-6), *Eserleri* (s.6-8) ve *Sanatı* (s.9-11) hakkında bilgi verilmiştir. *Hayatı* kısmında şairin yaşamına dair, Çavuşoğlu'nun *MEB İslam Ansiklopedisi*'nde "Zâtî" maddesinden, tezkirelerden, Âşık Çelebi'nin *Meşâirü's-Şuarâ*'sında Zâtî'nin otobiyografisinin yer aldığı kısımdan ve Kurtoğlu'nun 1995'te hazırladığı "Zâtî Dîvânı'nın Gazeller Dışında Kalan Şiirleri Üzerine Bir Araştırma" adlı Yüksek lisans tezinden istifade edilmiştir (Gazi Üniversitesi, Ankara). Zâtî'nin ölümünün 953'te olduğu bilgisinden sonra aparatta Süleymaniye Kütüphanesi Halet Efendi İlavesi nüshasında Zâtî'nin ölüm yılı olarak "Sâkiyâ bezm-i cihândan merhabâ yâ hû dimiş" mısrasının (951) gösterildiğine değinilmiştir.

Eserleri kısmında *Dîvân*, *Şem ü Pervâne*, *Edirne Şehrengizi*, *Letâyif* ve *Mektup* hakkında bilgi verilmiştir. *Dîvân*da 92 kaside, 4 terkib-bend, 2 terci-bend, 1 muhammes, 30 murabba, 56 kıt'a, 10 nazm ve 53 müfred yer aldığı belirtilmiştir.

Sanatı kısmında şairin edebi şahsiyeti değerlendirilmiş, alt başlık olan *Nazım Tekniği*'nde nazım şekillerinin içeriklerine de bakılarak istatistikî bilgiler çıkarılmıştır. *Kaside*'ler içeriklerine göre bir sınıflamaya tabi tutulmuş; *Musammâtlar*'ın hangi sebeplerle kimlere yazıldığı irdelenmiş; *Kıt'a*ların çoğunun aynı zamanda şairin *Letâyif*'inde de bulunduğu değinilmiş, *Nazm* olarak değerlendirilen şiirlerin²⁸ içerikleri verilmiş, *Müfred*'lerin ise şekli unsurlarıyla birlikte birtakım nasihatler barındırdığı dile getirilmiştir.

Ahenk bölümünün alt başlığı *Vezin*'de şairin kullandığı vezinlerin yüzdelik dilimleri çıkarılmıştır. *Kafiye ve Redif* bölümünde ise şairin en çok kullandığı kafiye çeşitleri ve daha önce redif olarak kullanılmayan kelimeleri tercih ettiğine değinilmiştir.

Üslup'ta şairin şiirlerinde dikkat çekici unsurlar sıralanmıştır: Neşeli üslubunun hemen her şiirinde ortaya çıkması, samimi dil ve üslubuyla dikkat çekmesi, Necâtî ile aralarında ifade biçimi, kafiye ve redif bakımından pek çok benzerlik olması, devrinin sosyal hayatını canlı bir şekilde yansıtmaması, zaman zaman görülen mükerrer ve birbirine çok benzeyen ifade ve mısraların gazellerindeki gibi kasidelerinde de olması, aynı zamanda kasidelerinde karşılaşılan nasihatçi tavrının onun üslubunu gösteren unsurlar olduğu dile getirilmiştir.

Şiirlerin Sunulduğu Kimseler (s.21-30) kısmında önce Zâtî'nin kasidelerini sunduğu *Padişahlar* (s. 21-22) verilmiş, *Diğer Devlet Adamları ve Sanatçılar*'da (s.22-30) kaside sunulan önemli şahsiyetler irdelenmiştir. Buradaki bilgilere göre:

Zâtî, 6 kaside II. Bayezid, 9 kaside Yavuz Sultan Selim, 13 kaside Kanuni Sultan Süleyman, 1 kaside Ali Paşa, 4 kaside Ayas Paşa, 1 kaside Dukaginzade Ahmed Paşa, 2 kaside Emânî Çelebi, 1 kaside Kemalpaşazade, 1 kaside İbrahim Paşa, 2 kaside İstanbul kadılarından Kadri Efendi, 1 kaside Meâlî, 3 kaside Çoban Mustafa Paşa, 3 kaside Müeyyedzade Abdurrahman Çelebi, 1 kaside Pîrî Mehmed Paşa, 8 kaside Tacizade Cafer Çelebi, 1 kaside Tatalı Mahremi, 2 kaside Hersekzade Ahmed Paşa, 6 kaside Şah Muhammed Kazvinî, 1 kaside Şîrî Ali Bey, 1 kaside Sürûrî Efendi için kaleme almıştır. Yine Ali Çelebi, Ferruh Bey, İsa Bey, Mesih Ağa, Gedâyî ve bir kazasker adına kasideler yazmıştır (s. 21-30).

²⁸ Nazm'ın bir nazım şekli olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Bkz. Cemal Kurnaz ve Halil Çeltik, *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*, İstanbul: H Yayınları, 2010, s. 96-100.

Bu bilgilere göre Zâtî, padişahlardan Kanuni Sultan Süleyman, hâmi konumundaki Tacizâde Cafer Çelebi en çok kaside yazdığı veya takdim ettiği şahsiyetlerdir.

Kaynakça (s.31-35) kısmında Zâtî ile ilgili eserlere yer verilmiştir.

II. Bölüm: Zâtî'nin Gazeller Dışındaki Şiirleri başlığını taşımakta hemen altta *Şiirlerin Bulunduğu Zâtî Divânı Nüshaları ve Şiir Mecmuaları* (s.36-37) verilmiştir. Kurtoglu burada, var olan divan nüshalarına ek olarak bazı mecmuaları da çalışmaya dâhil etmiştir.²⁹ Bunlar:

A: Atatürk Üniv. Ktp. Ağâh Sırrı Levend Kitapları Numara: 150-163.

AN: Süleymaniye Ktp. Ali Nihad Tarlan Bölümü 59 Numaralı Şiir Mecmuası

BD: *Bâkî Divânı*, Milli Ktp. 06 Mil Yz. A 5366.

FD: *Fâizî Divânı*, Milli Ktp. 06 Mil Yz. A 795, v. 96a.

JR1: Manchester Üniversitesi John Rylands Ktp. 62 Numaralı Şiir Mecmuası

JR2: Manchester Üniversitesi John Rylands Ktp. 17 Numaralı Şiir Mecmuası

M. Manisa İl Halk Ktp 45 AK ZE 202 Numaralı Şiir Mecmuası

MKT: *Mecmû'a-i Kasâ'id-i Türkiyye*, Süleymaniye Ktp. Esat Efendi Koleksiyonu 3418.³⁰

MŞ: Âşık Çelebi, *Meşâ'irü's-Şu'arâ*

MU: Michigan Üniversitesi Ktp. 356 Numaralı Şiir Mecmuası.

NM: Süleymaniye Ktp. Lala İsmail Bölümü 733 Numaralı Mi'râciyye ve Na't-ı Şerifler Mecmuası.

NO1: Nuruosmaniye Ktp. 4968, NO2: 4962, NO3: 4965, NO4: 4966, NO5: 4980 Numaralı Şiir Mecmuaları.

ŞR: İstanbul Araştırmaları Vakfı Ktp. ŞR 86 Numaralı Şiir Mecmuası

Ü3: Zâtî Divânı, İstanbul Üniversitesi Ktp. T.Y. 668.

YK1: Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Ktp. 387 ve YK2 398 Numaralı Şiir Mecmuaları.

olmak üzere daha önce Tarlan'ın belirlediği 8 divân nüshasına; Çavuşoğlu ve Tanyeri'nin belirlediği 1 yeni divan nüshası ve 2 nazire mecmuasına ek, 2 farklı şairin divânı, 16 mecmua, Zâtî divanı nüshası ve Âşık Çelebi'nin *Meşâ'irü's-Şu'arâ*'sı dâhil edilmiştir.

²⁹ Kurtoglu tarafından mecmuaların adlarından sonra aparatı kimler tarafından çalışıldığı belirtildiğinden tekrar yazılmayacaktır.

³⁰ Kurtoglu'nun da aparatı verdiği Karavelioğlu'nun *Mecmû'a-i Kasâ'id-i Türkiyye* çalışması, özellikle 273 seçme kasideyi içermesi bakımından edebiyatımız açısından önemlidir. Bkz. Ankara: TDK Yay. 2015.

Transkripsiyon Sistemi ve Metin Tespiti İle İlgili Açıklamalar (s.38) kısmında metin oluşturulurken izlenen yola dikkat çekilmiştir. İsmail Ünver'in ve Mehmet Fatih Köksal'ın³¹ tekliflerine uyulmaya çalışılmıştır.

Tenkitledi Metin'de önce *Kasideler* yer almıştır. Divan nüshalarındaki kırk sekiz kasideye ek olarak mecmualardaki kırk dört kaside eklenerek çalışmada bu sayı 92'ye çıkarılmıştır.³² Kaynaklarda seksen dört kasidesiyle en fazla kaside yazan şair olarak Enderunlu Fâzıl gösterilmektedir (Aydemir, 2002, 141). Divan nüshalarındaki kırk sekiz, mecmualardaki kırk dört, toplam doksan iki kasidesiyle Zâtî, Türk edebiyatında en fazla kasideye sahip şairlerden biri konumundadır.

Terkib-bendlerin (s.254-265) 1.³³ ve 2.si Sultan Bayezid, 3.sü Zeynî, 4.sü ise Müeyyedzade için kaleme alınmış mersiyelerdir.

Terci-bendlerin (s.266-272) ilki 7 bendlik bir na't, ikincisi de 5 bendden oluşan bir pendnamedir.

Divânda 1 muhammes (s.273), 30 murabba (s.273-300), 56 kıt'a (s.301-313), 10 nazm (s.314-316) ve 53 müfred (s.317-326) bulunmaktadır.

Nüsha farklarının da gösterildiği bu çalışma, Zâtî'nin divan nüshaları ve kaside mecmualarının taranmasıyla oluşturulmuş önemli bir araştırmadır.

Sonuç

Edebiyatımızın esnaf şairlerinden olan Zâtî, zatında şairlik vasfı olan şahsiyetlerdendir. Divanı, hacimli oluşu ve şiirin nasıl olması gerektiğini şairlere göstermesi gibi sebeplerle birçok açıdan önemlidir. Genç şair Bâkî'yi Zâtî'nin kendi divanından parçalar göstererek beyitleri açıklamasını istemesi, divanın bu özelliğini göstermektedir. Yayınlanmış dört çalışma ile Zâtî'nin divanı tamamlanmış görünmektedir. Bu çalışmalara göre Zâtî divanında 1822 gazel, 92 kaside, 4 terki-bend (5?), 2 terci-bend, 1 muhammes, 30 murabba, 56 kıt'a, 10 nazm ve 53 müfred bulunmaktadır.

Kaynakça

- Alpay, Günay (Kut) (1960). *Şem' ü Pervâne, Zâtî, Mezuniyet Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Armutlu, Sadık (1998). *Zâtî'nin Şem' ü Pervâne Mesnevisi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi SBE, Malatya.
- Arslan, Mehmet. *Zâtî Süleyman Efendi, Divân ve Sevânihü'n-Nevâdir fi Ma'rifeti'l-Anâsır*, Sivas, 1994.
- Ateş, Ahmed (1958). "Anadolu Kütüphanelerinden Bazı Mühim Türkçe El Yazmaları", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt 8, s.90-108.
- Avşar, Ziya. "XVII.-XIX. Yüzyıllara Ait Yayınlanmış Türkçe Divan ve Divançeler", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Eski Türk Edebiyatı Tarihi II*, C.5, S.10, 2007, s.95-130.

³¹ Mehmet Fatih Köksal "Metin Neşrinde Vezinle İlgili Problemler, Bazı Tespit ve Teklifler" *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 3, Güz, 2009, s. 63-86.

³² Kurtoğlu'nun 1995'te hazırladığı yüksek lisans tezinde divan nüshaları esas alındığından 48 kaside bulunmaktadır. 2016'da yayımladığı çalışmasında kaside sayısı *Mecmua-i Kasâid-i Türkiyye*'de ve diğer mecmualarda yer alan şiirlerle 89'a çıkarılmıştır. 2017'de ise bu sayı 92'dir. Zâtî'nin divan nüshalarında yer alan şiir sayısı 48'ken mecmualarla bu sayının 92'ye çıkması, mecmuaların önemini göstermesinin yanında mecmualara temkinli yaklaşma gerekliliğini de düşündürmektedir.

³³ Bu terki-bend'in iki ayrı nüshada farklı şekillerde yer alışı problemleri bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bkz. İbrahim SONA, "Bir Mersiyeye İki Şehzâde: Zâtî'nin Şehzade Şehinşah ya da Şehzade Mehmed Mersiyesi", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 19, Güz, 2017, s. 255-274.

- Aydemir, Yaşar (2002). “Türk Edebiyatında Kaside”, *Bilig*, S.22, s. 133-168.
- Aydemir, Yaşar (2007). “Metin Neşrinde Mecmuaların Rolü ve Karşılaşılan Problemler”, *Turkish Studies*, S. 2/3 Yaz, s. 122-137.
- Aynur, Hatice, Hanife Koncu, Fatma M. Şen, “Anılarımızdaki M. Ali Tanyeri’yle Hasbihâl”, *M. Ali Tanyeri’nin Anısına Makaleler*, İstanbul, Ülke Yay. 2015, s. 13-16.
- Bardakçı, Ramazan (2012). “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Yayımlanmış Divanlar Üzerine-III” *Turkish Studies*, 7/3, Yaz 2012, 481-553.
- Bağrıaçık, M. Ziya. “XV. Yüzyıla Ait Türkçe Divan Neşirleri”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Eski Türk Edebiyatı Tarihi I*, C.5, S.9, 2007, s.221-234.
- Biltekin, Halit. “Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Yayımlanmış Divanlar Üzerine II”, *Türkoloji Dergisi*, S.9, 1991, 213-233.
- Çavuşoğlu, Mehmed ve M. Ali Tanyeri, (1987). *Zatî Divânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: III. Cild*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay.
- Çavuşoğlu, Mehmed. *Yahyâ Bey Divânı Tenkidli Basım*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fakültesi Yay. 1977.
- Çavuşoğlu, Amrî *Divânı Tenkidli Basım*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay. 1979.
- Çavuşoğlu, Mehmed, “Zâtî”, *MEB İslam Ansiklopedisi*, C. 13, s. 464-467.
- İpekten, Haluk ve Mustafa İsen (1997). *Basılı Divanlar Kataloğu*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- İsen, Mustafa, Filiz Kılıç, İsmail Hakkı Aksoyak, Aysun Eydurcan, Mustafa Durmuş, *Şair Tezkireleri*, 2 Basım, Ankara: Grafiker Yay. 2009.
- Kalpakkı, Mehmet (1999). “Kendi Dilinden Zâtî’nin Şairlik Macerası”, *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler*, İstanbul: Yapı Kredi Yay. s. 6-8.
- Karavelioğlu, Murat A. (2015). *Mecmû’a-i Kasâ’id-i Türkiyye*, Ankara: TDK Yay.
- Karavelioğlu, Murat A. “Türk Edebiyatında Aynı Mahlası Kullanmış Olan Şairlerin Karıştırılması Meselesi”, *Festschrift in Honor of Walter G. Andrews II, Journal of Turkish Studies*, Vol. 34/II, Harvard University 2010, s. 183-195.
- Kılıç, Filiz (2010). *Âşık Çelebi, Meşâ’irü’ş-Şu’arâ, İnceleme-Metin*, 3 Cilt, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yay.
- Köksal, M. Fatih (2009). “Metin Neşrinde Vezinle İlgili Problemler, Bazı Tespit ve Teklifler” *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 3, Güz, s. 63-86.
- Köksal, M. Fatih ve Gıyasi Babaarslan (2021). *Türkçe Divanlar Kataloğu (Bibliyografya)*, İstanbul: DBY Yayınları.
- Kurnaz, Cemal ve Halil Çeltik (2010). *Divan Şiiri Şekil Bilgisi*, İstanbul: H Yayınları.
- Kurtoğlu, Orhan (1995), *Zâtî’nin Gazeller Dışında Kalan Şiirleri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurtoğlu, Orhan (2016). *Zâtî Divânı, Gazeller Dışındaki Şiirler*, Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Kurtoğlu, Orhan (2017). *Zatî Divânı, (Gazeller Dışındaki Şiirler)*, Ankara: KTB Yay. ekitap, <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56164,zati-divanipdf.pdf?o> [Erişim Tarihi:15.11.2019]
- Owens, Meredith G.M. (1971) *Meşâ’ir üş-Şu’arâ or Tezkere of ‘Âşık Çelebi*, London.
- Özyıldırım, Ali Emre (2017). “Tarihî Seyri İçinde Divân Şiiri Metinlerinin Popüler Yayınları: Amaç Neydi, Sonuç Ne Oldu?” *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları XII*, İstanbul: Klasik Yayınları, 64-87.
- Redhouse, James W. (2006) *A Turkish and English Lexicon*, 3. Bs. İstanbul: Çağrı Yay.
- Sami, Şemseddin (2007). *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı Yay.

- Sona, İbrahim (2017). "Bir Mersiye İki Şehzâde: Zâtî'nin Şehzade Şehinşah ya da Şehzade Mehmed Mersiyesi", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S. 19, Güz, s. 255-274.
- Tarlan, Ali Nihad (1945). *Hayâlî Bey Dîvânı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Tarlan, Ali Nihad (1950). *Fuzulî Dîvânı, Gazel, Musammat, Mukatta' ve Rubâî kısmı*, C. 1, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay.
- Tarlan, Ali Nihad (1967). *Zatî Dîvânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: I Cild*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay.
- Tarlan, Ali Nihad (1970). *Zatî Dîvânı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon) Gazeller Kısmı: II. Cild*, İstanbul: İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay.
- Tolasa, Harun. *Sehî, Latîfî ve Âşık Çelebi Tezkirelerine Göre 16. Yüzyılda Edebiyat Araştırma ve Eleştirisi*, Ankara: Akçağ Yay. 2002.
- Ünver, İsmail (1974). "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Yayımlanmış Divanlar Üzerine" *Cumhuriyetin 50. Yıldönümünü Anma Kitabı*, Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yay. 1974, s. 201-231.
- Ünver, İsmail (1993). "Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Öneriler", *Ankara Üniv. DTCF Türkoloji Dergisi*, C. XI. S. 1, Ankara, , s. 51-89.
- Yıldırım, Fikret (2017). *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerinin Dili*, Ankara: TDK Yay.
- Zülfe, Ömer. "XVI. Yüzyıllar Ait Türkçe Divan Neşirleri", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Eski Türk Edebiyatı Tarihi I*, C.5, S.9, 2007, s.235-251.

23. Klasisizm ve güneş kahramanı

Nevin METE¹

APA: Mete, N. (2022). Klasisizm ve güneş kahramanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 352-368. DOI: 10.29000/rumelide.1132572.

Öz

Bu makalede Türk Edebiyatının XIII. ile XIX. yüzyılları arası için kullanılan adlandırmalardan “Klasik” sözcüğü üzerinde durulup bu dönem edebiyatımızın “klasik oluşuna” seçilen örnek beyitlerle yakından bakılacaktır. Bu beyitler, 18. Yüzyıl Divan şairi Yahya Nazîm’in Kırım Hânı I. Selim Giray adına kaleme aldığı şiirlere aittir. Klasik kavramı nedir, klasik eser neye denir, Türk Edebiyatının klasikleri var mıdır soruları hakkında değerlendirmeler yapılmış ancak hala tartışılmaya devam edeceği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışmada Klasisizme dair söylenenler kısaca hatırlanıp klasik doktrinin ve en önemli figürü “güneş kahramanı miti” nin oluşumu üzerinde durulacaktır. Klasisizmin oluşumu, klasik doktrinin bütün unsurlarını Neolitik çağa götüren sosyal antropolojik bağlamda bir yaklaşımla izaha çalışılacaktır. İnsanın yerleşik hayata intibakı esnasında anatanrıça tapımından, ataerkil/güneş tapımına geçilmiştir. Değişen “doğa imgesi” yle toprağa ve kadına dair bütün temsiller yerini güneş ve erile ait sembol ve anlamlara bırakmıştır. Bu süreçte anatanrıça kültüründen ataerkil kültüre geçişi sağlayan kişi ise güneş kahramanıdır. Anatanrıça semiyosferinden (işaretler evreni) ataerkil semiyosfere geçişte ayırıştırma, seçicilik, akılcılık, hiyerarşi, ulvîlik gibi değerler “kültür” ün icadına ve kentlerin, medeniyetlerin oluşumuna yol açmıştır. Kaostan kozmosa geçiş; düşünüşü, duyusu, ilahî olanı kısaca işaretler evrenini değiştirmiştir. Bütün bu değişim ve dönüşümün merkezi, bereketli hilal adı verilen bölgedir. Bunu izah ederken dinler tarihi, arkeoloji, antropoloji, mitoloji gibi sahalara ait sonuç ve tespitlerden istifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Klasisizm, Yahya Nazîm, Selim Girây, güneş kahramanı

Classicism and hero of the sun

Abstract

In this article the word "Classical" which is one of the nomenclatures used for the XIII and XIX centuries of Turkish Literature will be emphasized and the "to be classic" of our literature of this period will be examined more closely with the selected sample couplets. These couplets belong to the poems written by the 18th century Divan poet Yahya Nazîm on behalf of the Crimean Khan Selim Giray I. What is the concept of classical what is a classical work called whether there are classics in Turkish literature evaluations have been made about the questions but it has been concluded that it will still continue to be discussed. In this article what has been said about Classicism will be briefly recalled and the formation of the classical doctrine and its most important figure the 'myth of the sun hero' will be tried to be explained with an approach in the social anthropological context that leads to the Neolithic era. The formation of classicism will be tried to be explained with an approach in the social anthropological context that leads to the Neolithic age. During the adaptation of man to the settled life, the worship of the mother goddess has transferred to the patriarchal / sun worship.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Niğde, Türkiye), nevinmete.67@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5467-8376 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132572]

Changing the 'nature image' has changed all representations of earth and woman. The nature image has left its place to the symbols and meanings of 'sun and masculine'. In this process, the person who made the transition from the mother goddess culture to the patriarchal culture is the sun hero. The transition from the 'mother goddess semiosphere' to the patriarchal semiosphere led the values (such as separation, selectivity, rationality, hierarchy and loftiness) to the invention of the cultures and the formation of the cities and civilizations. The transition from chaos to cosmos has changed the thinking, feelings, divine ones and shortly universe of signs. The centre of all this change and transformation is the area called the fertile crescent. While explaining this the results and determinations of fields such as the history of religions, archaeology anthropology and mythology were used and terms specific to these sciences and disciplines were used.

Keywords: Clasisism, Yahya Nazîm, Selim Girây, hero of the sun

Giriş

“Klasik sözcüğü Antik Roma’da baş sınıf, en yüksek dereceden vergi ödeyen yurttaşa onurlandırma niteliğinde verilen classicus unvanından gelir.”(Karamanoğlu, 2007, s. 151) “Latince ‘classicus’ önceleri ‘seçme’ anlamında kullanılır.(...) Klasik; aynı zamanda, zamana dayanıklı, taşıdığı evrensel değerlerden ötürü zaman ve mekan farkı olmayan ve ihtiva ettiği mesajları yüzyıllar ötesine taşıyabilen eserler için de kullanılır.” (Kefeli, 2009, s. 23)

‘1660 ekolü’ olarak da bilinen klasisizm bir üslup olarak “M.Ö. 5.yy Yunan sanatının, yüksek Rönesans dönemi İtalyan sanatının ve 17. yüzyıl ile 18. yüzyıl sonu Fransız sanatının bir niteliğidir.” (İnankur, 1997, s. 1022) Sözlükler, sanat ansiklopedileri, edebî akımlara dair eserler ve başka kaynaklarda klasisizmin genel tanımı böyle başlar. Biz ise, bir sanat akımı olarak 17. yüzyılın ikinci yarısında Fransa’da ortaya çıkmış “klasik” adlandırmasını, 13. yüzyıldan itibaren teşekkül eden edebiyatımız için kullanmaktayız.

Türk Edebiyatında bu konudaki tartışmalar -aşağıda zikredeceğimiz çalışmalarda- sorulmuş ortak sorularla çerçelenmiştir. Edebiyatımızda 1897 yılında Ahmet Mithat’la başlayan klasik tartışması; klasikler kavramı nedir, klasik eser neye denir, Türk Edebiyatının klasikleri var mıdır, varsa hangileridir, neyi klasik kabul etmeliyiz, bu eserleri kim belirler, herkese hitap eden bir klasikler listesinden söz etmek mümkün müdür gibi sorular ve bu konudaki değerlendirmeler ayrıca bu bağlamda gelişen Türk Edebiyatında kanon tartışmaları, yapılmış ve yapılacak çalışmalarla devam edecektir.

Prof. Dr. M. Fatih Köksal, *Klasik Edebiyatımızı İsimlendirme Meselesi* adlı makalesinde “klasik” kelimesi hakkındaki tartışmaları değerlendirmiştir. Bu tartışmaların klasik kelimesinin çok manalı olmasından kaynaklandığını belirterek D. Mehmet Doğan, Cemil Meriç, Mehmet Çavuşoğlu, Fuad Köprülü ve Nihad Sami Banarlı’nın bu dönem edebiyatımızın klasik olmanın şartlarını sağladığına dair görüşlerini aktarır. Ziya Gökalp ise bu döneme klasik denilmesi için yüksek bir edebiyatın -fakat bu illa Yunan veya Latin edebiyatıdır- örnek alınması ama millî de kalınması, görüşündedir. *Ortaya atılan fikirler* doğrultusunda bu dönem edebiyatımızı klasik kabul etmenin ve bu isimle anmanın uygun olacağı ifade edilmektedir. (Köksal, 2005)

Prof. Dr. Ramazan Kaplan, *Klasikler Tartışması (Başlangıç Dönemi)* adlı çalışmasında konuyu dört bölümde incelemiştir. Türk Edebiyatında klasik meselesi hakkındaki tartışmaların, 1897 yılında Ahmet Mithat’ın, Batı klasikleri değerinde eserler meydana getirmemizin mümkün olmadığını vurgulayıp hiç

olmazsa bunların çevirilerinin yapılması gerektiği önerisini sunmasıyla başlayan, dönemin aydın ve yazarlarının da katılmasıyla alevlenen tartışmaları ve sonuçları değerlendirdiği kapsamlı çalışmasından bu konudaki uzun yıllara yayılmış birikimi öğrenmekteyiz. (Kaplan, 1998)

Prof. Dr. Tuba İsen Durmuş'un, *Türk Edebiyatında Klasik Algısı Üzerine Düşünceler* isimli makalesinde klasik kavramının Türk edebiyatının tartışma konuları arasında yer almaya devam ettiği vurgusu yapılarak 'tanımlanma ve standart ölçüler ortaya konamama' durumunun devam ettiği dile getirilir. Klasik nedir ve Türk Edebiyatının klasikleri var mıdır sorularına dair seksenli yıllardan günümüze kadar yapılan anket ve soruşturmalar üzerinden yorumlara da değinilmiştir. Bu sorular etrafında oluşan 'karmaşa'nın ise bizi Türk Edebiyatında kanon/kanonlar tartışmalarına götüreceğine ve bunun önemi ve gerekliliği konusuna dikkat çekilmiştir. (İsen Durmuş, 2011)

Prof. Dr. Melâhat Özgü, *Alman Klasisizm'inde Sanat Anlayışı* isimli makalesinde, "Bizde klasisizm tabiri, tamamıyla Fransa'da anlaşılan manasıyla yerleşmiştir." der ve bu etkiyi "sadece muayyen bir devir için tipik bir sanat şekli olan, müsavi bir mükemmeliyetle, aynı idealle yazan muharrirler için kullanılan klasisizm'in dar anlamı" olarak tanımlar. "Halbuki klasisizmin geniş anlamı, yani dünyaca ünlü bir şahsiyet sayılan muharrirleri içine alan, geçmişin bütün cereyanlarını kasteden anlamı"nın farklı oluşuna vurgu yapar. (Özgü, 2017, s. 535) Tanzimat sonrası klasisizm tartışmalarında, klasisizmin bu dar anlamını görmekteyiz.

Klasisizmin ana ilkelerini sistemleştiren, bir bakıma kuramcısı sayılan Nicolas Boileau'nun (1636- 1711) *Epitre ve Şiir Sanatı* adlı eserlerinde tabiat, akıl, sağduyu kelimelerini ısrarla tekrar eden, irade ve aklın tutkular üzerindeki egemenliğini benimseyen klasisizmde tabiata bakış şöyledir: "Boileau bütün tabiatın değil, yalnız insan tabiatının taklit edilmesini istiyor. Canlı, hareketli, renkli tabiatı, dış tabiatı, 17. yüzyıl tanımamıştır. Dış tabiatı görmek ve göstermek hastalığa alametti. Tabiat kelimesi bütün klasikler için insan tabiatını yani edimlerin, duyguların ve fikirlerin topunu ifade ediyordu." (Yetkin, 1967, s. 16-17)

Yetkin'in "Şüphesiz Boileau da iki hiciv arasına sıkıştırdığı boş zamanını Auteuil'deki bahçesinden zevk almakla geçirmiştir. O da bizim gibi güneşi, kırları, yeşilliği sevmiştir ama on yedinci yüzyıl Boileau ile beraber tabiatı estetik gözlerle görmemiştir." (Yetkin, 1967, s. 17) ifadesi ile bir nev'i klasisizmin kültür tarihsel bağlamına uygun olarak doğa ile değil, doğanın çağrıştırdıkları ile sıkıntısı olduğu fikrini uyandırmaktadır. İlerleyen satırlarda tabiatın neyi temsil ettiği ve tabiatla mücadelenin, onu rasyonalize etmenin aslında klasisizmin oluşumuna sebep olduğu fikrine varılacak olmasından dolayı, Yetkin'in bu ifadesi önem arz etmektedir.

Klasisizm; kimliği, tavrı, kazanımları, fikirleri, asaleti gibi sebeplerle taklit edilecek seçkin insanı nasıl belirleyecek? "Klasik doktrin, edebiyatın insan tabiatını aşağı yönleri ile göstermesini yasaklar." (Yetkin, 1967, s. 17) Tasvirlerdeki idealist tavrı ise, "Tasvirin insana yaraşır olması için, sanattan tuhaf ve rastgele olan şeyleri uzaklaştırmak gerekecektir. Fertleri kendi kişilikleri içinde göstermekten çekineceğiz." (Yetkin, 1967, s. 18) ifadesinde görmekteyiz. Daha genel bir ifade ile "Klasisizm müeddepdir, 'ben'i teşhir etmez." (Meriç, 2005, s. 292)

Makalemizde TS. Eliot'un "çeşitli yerlerde çeşitli anlamlara gelir ve gelmeye de devam edecektir." (Eliot, 1983, s. 166) dediği Batı kültür tarihine ait bir terim olan "klasisizm" kelimesine daha geriden bakılmaya çalışılacaktır. Prof. Dr. Nevzat Kaya'nın analizlerinin bir sınaması olarak, sosyal antropolojik fikir ortamı içindeki anlamıyla ilgileneceğiz. Onun klasisizmin başlangıcını, bitki ve hayvanların evcilleştirildiği tarım toplumuna/ neolitik çağa ve devamında oluşan hiyerarşik düzene götüren analizleri ve ortaya

çıkan kültür tarihsel sürecin sonucunda var olan klasisizm ve en önemli figürü olan “Güneş Kahramanı”na dair görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye çalışacağız.

Neolitik çağ ve kültür transformasyonu

Günümüze kadar gelen arkeolojik buluntulara göre, M.Ö. 12.000’ler civarında Bereketli Hilal adı verilen alanın kuzeyi (Güneydoğu Anadolu), avcı/toplayıcı yaşam biçiminden tarım hayatına geçilen bölge olarak kabul edilmektedir. Neolitik çağ, avcı grupların yavaş yavaş tarım yapan ve hayvan yetiştiren toplumlara dönüşerek devamında aile, toprak mülkiyeti, tapu, insan ilişkileri, sınıflar, yöneticiler vb. konularla endüstri devrimine dek gelen bir sürecin başlangıcı olarak görülmektedir.

Neolitik çağın konumuz açısından önemi ise, doğa ile insan arasındaki ilişkilerin yeniden anlamlandırıldığı dönem olmasıdır. Camille Paglia “doğanın yıkıcı ve vahşi özellikleri karşısında insan macerasının korku ve kaçışla başladığı tespitinde bulunur.” (Paglia, 2014, s. 13) Doğa yasaları, sebep sonuç ilişkisi ve olayların meydana gelişindeki düzen hakkında hiçbir şey bilmeyen tarih öncesi insanın pek çok şeye antropomorfist yaklaşımla kutsallık atfettiği bilinmektedir. “Antik çağ insanları, doğadaki olayları ancak kendi eylemleri ile benzerlik kurarak açıklayabiliyorlardı. Her şeyi kişileştiriyorlardı, gökyüzünü, bulutları, gök gürültüsünü, güneşi, ayı, okyanusları, depremi, hortumları.” (Fiske, 2007, s. 31-32)

Arkeolojik buluntular ile antropoloji ve alt dallarına ait çalışmalarda, Neolitik öncesi anatanrıça (anaerkil) ve neolitik sonrası ataerkil olarak adlandırılan iki farklı kültür-tarihsel süreçten söz edilmektedir. Bazı araştırmacılara göre de, “dünyanın herhangi bir yerinde ve herhangi bir zamanda bir anaerkil düzenin kurulmuş olduğuna dayanak gösterilebilecek hiçbir alamet yoktur. Anaerkillik mitinin, annenin bebek üzerindeki hakimiyetine dayanan evrensel deneyimden türemiş olması muhtemeldir.” (Paglia, 2014, s. 55-56) J. Campbell da bu konuya şüphe ile yaklaşır ve “anaerkillik gibi bir düzen, ekiciliğin ilk merkezlerinden birinde görülmüş olmalıdır”. (Campbell, 2021, s. 20) diyerek kadın-doğa-üretim bağlantısına vurgu yapar. Anatanrıça ve ataerkil kültlerini anlamak için Ay ve Güneş hiyerofanilerine yakından bakmak ve oluşturdıkları semboller evrenini (semiyosfer) anlamak, klasisizmin oluşumunu anlamamızı sağlayacaktır.

Mircea Eliade, Ay hiyerofanileri hakkında “en eski zamanlardan, özellikle de neolitik çağdan beri tarımın keşfiyle birlikte Ay; su, yağmur, kadınların ve hayvanların doğurganlığı, bitkiler, ölümden sonra insanın kaderi ve erginleme törenleri, aynı simgelerle birbirine bağlanırlar.” (Eliade, 2000, s.168) der. Eliade, Bereketli Hilal ve Küçük Asya’dan Balkanlar’a kadar olan bölgelerde yüce Tanrıçanın köyleri, kentleri ve uygarlıklarının tarım sayesinde varlıklarını sürdürdüklerini ancak, güneydeki çöllerde yaşayan sığırtmacı göçebelerden oluşan dirençli kabilelerin, kuzeyde Avrupa ve Batı Asya kıvrık bölgelerindeki savaş baltalı, sığırtmacı toplulukların süreci değiştirdiğinden söz eder. İÖ dördüncü binyılda tunç silahlara sahip olunması, üçüncü binyılda atın evcilleştirilmesi ve daha sonra savaş arabasının icadı ile tanrıçanın değerinin düşürülmesinden söz etmektedir. (Eliade, 2021, s.26-27)

Neolitik çağla birlikte ne oldu da anatanrıça tapımından ataerkil tapımına geçildi, sorusuna farklı disiplinlerin tespitleri bulunmaktadır. Camille Paglia bu geçişi babalığın tarihi ile ilişkilendiriyor ve “toplumun, erkeğin gebeliğe katkısını kabul ettikten sonra ilerlemeye başladığını” (Paglia, 2014, s. 56) ifade ediyor. Prof. Dr. Nevzat Kaya ataerkil öncesinde, “bir tek annenin bilindiğini, babalığın kurumsal olarak olmadığını, babalığın keşfinin ancak hayvanların domestike edilme sürecinde anlaşıldığını” (Kaya, 22 Ekim 2020: 31:56-32:21) ve erkeğin çocuğun oluşumuna dair katkısının anlaşılmasıyla birlikte

“anatanrıça döneminden ataerkiye geçiş yani eşitlikçi semiyosferden hiyerarşik ve cinsiyetçi semiyosfere geçişin ‘doğa imgemizle’ ilgili” (Kaya, 22 Ekim 2020: 45:18- 45:37) olarak dönüşüme uğradığını ifade etmektedir. Dişil taraf doğayı temsil etmesi sebebiyle dört elementi de ayrıştırmadan bünyesinde barındırırken, “ataerkil transformasyondan sonra ‘büyük ayrışma’ başlar ve ataerkil/ güneş kültürünün kendisine seçtiği ve kendisine özdeşleştirdiği elementler hava ve ateştir. Pasif - edilgen olanlar toprak ve su, dişil dünyaya bırakılıyor.” (Kaya, 14 Kasım 2019: 5:25-6:17)

Bu dönüşüm sürecinde kadına ilişkin bütün simgesel anlamlar önemini yitirmeye başlamıştır. “Toprak-tapıncından, gök-tapıncına doğru evrim boyunca kadın, en dipteki aleme doğru sürülür.” (Paglia, 2014, s. 21) Zira Ay simgeselliğini temsil eden toprak, su, bereket gibi kadınla eşleştirilen unsurlar tarım toplumunu zorlayan konular olmuştur. Erkekler kadına ve “kadını doğaya karşı bir savunma aracı olarak kültürü icat ettiler.” (Paglia, 2004, s. 21) Tarımın başladığı Bereketli Hilal’de doğayı ‘rasyonalize’ etme çabalarının ne denli uğraştırıcı olduğunu arkeolojik tespitlerden öğrenmekteyiz:

“Aşağı Mezopotamya’da, tarih başlangıcında Sümer denilen ülkede, bir sorun vardı. Dicle ve Fırat ırmaklarının ana kanalları arasında koca bataklıklar uzanırdı. (...) İlk Sümerliler Dicle - Fırat deltasını yaşamaya uygun bir alan durumuna getirmek için insan üstü çaba göstermişlerdir.(...) Tarlaları sulamak, bataklığı kurutmak için kanallar kazmışlardır. İnsanları ve hayvanları sellerden korumak için sel sularının erişemeyeceği yükseklikte setler yapmışlardır.(...) Böylesine uğraşla yarattıkları tarlalara böylesine çetin çabayla korudukları evlerine elbette çok bağlı olacaktı.(...) ve bu da giderek büyüyen örgütlenmiş bir sosyal işbirliği gerektiriyordu.” (Childe, 2001, s. 80-81)

Suyla yapılan bu mücadele ve onu rasyonalize etme çabası, “klasisizmin en arketipik örnekleri hidrolik kültürler, Mısır ve Mezopotamya’dır. Çok güçlü bir hiyerarji oluşuyor ve o hiyerarji kaosu kosmosa çeviriyor.”(Kaya, 12 Ekim 2021: 2.08-2.46) sonucuna götürmektedir.

Güneş ise kurutucu yönü, ısının, ışığın kaynağı olması, ekinleri yeşerten, meyve veren, ay gibi değişken olmayan özellikleriyle, yaratıcı odağın topraktan göğe taşınmasına sebep olmuştur. “Kozmogoni her türlü ‘yapma eylemi’ nin örnek oluşturacak modeli” (Eliade, 2001, s. 47) olmuş ve göğün mükemmel düzeni yeryüzünde bir düzen kurmak ihtiyacında, isteğinde olanlar için ideal bir metafor olarak modellenmiştir.

Bu süreç kaostan kozmosa, rastlantısal oluştan düzene ve sisteme geçişin başlangıcı olmuştur. Eliade, güneş tapımının başlangıçtan beri tüm insanlık tarafından bilindiği görüşünün aksine, ancak 1870’den itibaren Etnolog A. Bastian tarafından dünyanın pek az bölgesinde var olduğunu gözlemlendiğini söylemektedir. “Güneş tapımının yalnızca belli bir siyasal örgütlenmeye sahip ‘uygar’ halklarda gelişmiş olmasını dikkate alırsak, güneş hierofanilerinin üstünlüğü ile ‘tarihsel gelişmeler’ arasında bir uyum olduğunu görebiliriz. Güneşin; krallar, kahramanlar ve imparatorlar sayesinde ‘tarihin ilerlediği’ yerlerde hüküm sürdüğünü söyleyebiliriz.” (Eliade, 2000, s. 140)

Eliade’nin bu çalışma açısından dikkat çeken bir diğer görüşü ise, diğer kozmik hierofanilerden farklı olarak bir güneş hierofanisinde uzun bir rasyonalizasyon sürecinin oluşturduğu aşınmalardan arta kalan; yani bize dil, gelenek ve kültür aracılığıyla ulaşan (Eliade, 2000, s. 141) bilgidir. Güneş tapımıyla oluşan ataerkil semiyosfere işaret etmektedir.

Neolitik devirle birlikte sosyal tabakalar ve hiyerarşi de oluşmaya başlamıştır. Bu sebeple güneş tapımıyla birlikte bir yönetici tabakadan söz edilmektedir. Klasisizmin seçkinlerinin (Bourgeoisie, burçtakiler, kalede oturanlar, burjuva sınıfı) oluşmaya başlaması bu döneme aittir.

“Güneş teolojisinin, üstün sınıflarla, yani hükümdarlarla, erginlerle, kahramanlarla ya da düşünürlerle yakın ilişkisinin altını çizmek gereklidir. Öteki kozmik hiyerofanilerden farklı olarak, güneş hiyerofanileri, kapalı bir çevreye, ‘seçilmiş’ bir azınlığa ait olma eğilimi göstermektedirler. Bu olgu, bunların rasyonalizasyon süreçlerini hızlandırmış ve teşvik etmiştir.” (Eliade, 2000, s. 162)

Hiyerarşik yapılanmadan dolayı, gök tanrı ve güneş arasında sık sık soy ilişkileri kurulduğunu ifade eden Eliade “kahraman, dünyayı kurtarır, yeniler, evrenin yeniden düzenlenmesini sağlayan yeni bir dönem başlatır.” (Eliade, 2000, s. 162) der. Ataerkil transformasyondan sonra “bütün maneviyat, akıl, us, kurtuluş göğe kayıyor. Orası eril, aşağısı dişil.(...) Güneşin bütün amacı güneş görmemiş, rutubetli, kokuşmuş, manevi anlamda pis (miyazmatik) olanı kurutmaktır.” (Kaya, 14 Kasım 2019: 8:25-9:17) “Güneşin maddi olanı maneviyata yükseltmesi lazım ki bunu kurutarak yapıyor. Kurutmanın temelinde yakma vardır. (...) aslında yakarak arınma fikri buradan gelmektedir.” (Kaya, 14 Kasım 2019: 9:20-9:35)

Klasisizmin insan anlayışı ve güneş kahramanı

Kaosa, doğaya karşı verilen uğraşı, onu rasyonalize etme süreci yeni bir semiyosfer (işaretler evreni) ve insan anlayışı oluşturmuştur. “Klasisizmin akademik- kitabî bir insan anlayışı vardır. İnsan asil ve iyi olmalı ve bütün bu asalet ve iyilik eğitimle insana adeta yüklenmelidir. (...) ve bu insan tiplmesi, son derece sun’î, gerçek etten kemikten insana çok uzak.” (Kaya, 12 Ekim 2021: 11.00- 12:27) olarak tasavvur edilmiştir.

“Klasisizmin mitik olduğu gibi felsefi ve edebî yansımaları da vardır. Edebiyatta övgü (methiye), elegie (mersiye), Hymnos (ilahi) gibi türler ulvî bir kişiliği övme, yüce bir varlığa yakarma sebebiyle çok rağbet görmüştür. Bu kişi dünyayı düzenli ve harmonik hale getiren Tanrı olabilir, kültür herosu olabilir, herhangi bir mitik karakter olabilir, insanlara son derece olumlu katkılar sunan, insanlara iyilik yapan vb. olabilir.” (Kaya, 12 Ekim 2021: 12.29- 13:31)

Şiir düzeni en ince ayrıntısına kadar sanatçıya hiç bir serbesti tanımamış, dramanın vezinle (Hexameter) yazılması gibi, eserler disiplinli bir hale büründürülmüştür. Çünkü klasisizmde hedef kültürel sürekliliği sağlayan geleneklerden yola çıkarak ideal olanı muhafaza etmektir. “Bu klasik şekillere, yazın biçimlerine klasik konular yakışır. Bunlar bütünü ilgilendiren konular yani kahraman kendisini iyi olmaya adanmıştır, eğitime açıktır ve en sonunda bütün yapması, yaşaması gereken tecrübeleri yaşadıkdan sonra vatanına döner ve topluma faydalı bir birey olur. Klasik konular bunlardır.” (Kaya, 12 Ekim 2021: 12.31- 16:03)

Başlangıcı Neolitik çağa kadar giden 13. Yüzyıl ile 19. Yüzyılın ilk çeyreği arasındaki edebiyatımıza ad olan ‘klasisizm’in ilkeleri ve en önemli figürü ‘güneş kahramanı’na bu bilgiler bağlamında yakından bakalım. 17. yy.’ın II. Yarısında Fransa’da, le Roi-Soleil (Güneş kral) XIV. Louis döneminde başladığı ifade edilen klasisizm, 16. ve 18. yy.’ların önemli yazarlarını da içine almıştır. Örnek beyitler, aynı tarihlerde yaşamış Yahya Nazım (?-1727) ve onun Kırım Hânı I. Selim Girây (?-1704) adına yazdığı şiirlerden seçilmiştir.

Yahya Nazım, I. Dîvanında Kırım Hân’ı I. Selim Girây adına çeşitli vesilelerle kasideler, tarih manzumeleri ve gazeller kaleme almıştır. Bunlar aruz ölçüsü ve kuralları belli nazım şekilleri ile yazılmış böylece *disiplinli* bir hale büründürülmüş şiirlerdir. Klasik doktrinde amaç yüce, semavî, ulvî alemle ilişkili olanı muhafaza etmektir. Bu sebeple gözlerin hoşuna gitmeyen tasvirler ve kulakların hoşuna gitmeyen konular işlenmemiş, *ideal olanlar* seçilmiştir. Bütün toplumu ilgilendiren klasik konular seçilmiş, özellikle kahramanlar ve onların cesur, ilham verici, efsanevî hayatları tercih edilmiştir.

Devlet-i 'Aliyye'nin bir hayr-hâh bendesi olan Selim Girây, hem Osmanlı Devleti'nin Avusturya, Lehistan, Venedik ve Rusya'ya karşı mücadele verdiği cephelerde hem de içeride Celâlî İsyanlarıyla mücadelesinde emrindeki Kırım kuvvetleriyle Osmanlı Devleti'nin en büyük *güvencesi ve kurtarıcısı* olmuştur.

Ruhsuz bir kalıba can gelir gibi, Osmanlı Devleti'nin imdadına yetişmiştir:

Devletle bir makâma seferden ki Hân gelür
Füsürde kâleb-i bî-rûha cân gelür (K. 22/ 1)

Klasisizmin bir diğer ölçütü olan *soyluluk* Selim Giray'da tam karşılığını bulmaktadır:

İftihâr-ı sülâle-i Cengîz
Hân-ı vâlâ-tebâr-ı 'âli-şân (K.66/ 13)

Osmanlı şiir geleneğinde, siyasal otoriteye sunulan övgü ve ta'zim içerikli şiirlerin mükafatı olarak caize vermek, himaye etmek, koruyup kollamak amaçlı oluşan Hâmîlik kültürünün Batıdaki karşılığı Mesenlik (fr. mecene) olarak bilinmektedir. "Gerçek anlamda mesenlik ya da sanat koruyuculuğu kavramı ancak 17. yy'da gelişmiştir.(...) Sanat ürünleri çoğu kez zenginlik göstergesiydi ve yetenekli bir sanatçıyı korumak, kişiye toplumsal prestij sağlıyordu." (Rona, 1997, s. 1206)

Evliya Çelebi'nin ifadelerinden anlaşıldığı üzere Selim Giray ideal bir *Hâmî*'dir:

"...ve dervişandan ve gayrı ünâsdan bir garîbü'd-diyâr bir kimse ya bir kasîde veya bir tuhaf şey veya cüz'î ve küllî alâ tarîki'l-hedâye kendüye bir şey getürseler elbette ol kişiye murâdı üzre merâmına göre bir at ve köle veyahûd bir nâ-şüküfte dûhter-i pakîze-ahter ve bir kat libâçe-i zîâ ile hayli harc-ı râh verüp ol kişinin tatyîb-i hâtırıyla mukayyed olup vatan-ı aslîsine gönderür yâhûd yanında alıkoyup ol kişiden bir mâ'rîfet tahsil eder." (Şen, 2014, s. 79)

Nazîm devrin padişah ve devlet adamlarına birçok kasîde ve medhiyeler sunmasına rağmen hâmîsi "Selim Giray'a olan yakınlığı bir başka idi. Selim Giray'ın bütün davetlerine katılmaya büyük özen gösteren Yahya Nazîm Çelebi, Selim Giray'a arzu ve isteklerini söylemekten de çekinmezdi." (Şen, 2014, s.79)

Sunulan kasîde ve gazellerden örnekler:

Bâlin-i fark-ı bahtum idüp âsitânımı
Hâk-i derinde subh u mesâ **râhat isterüm** (K 58/ 12)

Hân-ı kerem-şi'âr ki hüsn-i beyân ile
Vasfında şi'rümi okuyup **hil'at isterüm** (K.58/ 13)

Nazmumı gûş idüp ümidüm odur
Diyesin âferîn getür kaftân (KVI/ 100)

Hâcî Selim Girây ki evsâfın eyleyen
Nâkıs da olsa **câ'izesin bi't-temâm alur** (K 66/ 101)

Ruşen Ferit Kam'ın, Nazım hakkındaki çalışmasında *Atrabül'âsâr*'dan yaptığı alıntıya göre Selim Giray'ın "Nazım Çelebiye meyve-i huşk bazarbaşılığın recâ idüp" (Kam, 1933, s. 13) ifadesinden Nazım'e bu vazifenin Selim Giray'ın ricası ile verildiğini öğrenmekteyiz. Kam, Hân'ın övgüsüne adanmış şiirleri hakkında ise şunları söyler:

"Başka manzumelerinde -ta' bir caizse- şairlere has olan teşrifat merasimine az çok riayet ettiği halde Selim Giray'a verdiklerinde daha ziyade hususiyet ve samimiyet göstermiş, o asrın ricali içinde herkesten ziyade takdir ve himayesine, lütuf ve ihsanına nail olduğu Selim Giray'a karşı şükran ve minnetlerini, onun hakkındaki kaside, kt'a ve bazı gazellerinde izhar etmiştir." (Kam, 1933, s.4)

Kırım Hân'ı, klasisizmin *akademik-kitabî insan anlayışına* da uymaktadır:

"Selim Giray şairlik, mûsikîşinaslık ve bestekârlık gibi üstün meziyetlere de sahipti. Başta Salim Efendi olmak üzere Osmanlı tezkîre yazarlarının da belirttiği gibi Selim Giray'a bu özellikleri hem anne hem de babası tarafından tevarüs etmişti." (şen, 2014, s. 76) Ayrıca "Hafız ve mesnevihandı." (İsen, 2014).

Ne 'âleme Nazım kuluñ gibi pür-hüner
Zâtuñ gibi ne dehre şeh-i nüktedân gelür (K 22/ 34)

Klasisizmde "sembolik topografyalar, manevi coğrafyalar" (Kaya, 16 Nis 2021) bulunmaktadır. Neolitik öncesi insanı korunma ve gıda tedarikinin kolay olduğu yerleşim alanlarını seçerken Neolitikle birlikte doğadan arınmış kentler, şehirler inşa edilmiş ve bir zamanlar zorluklarına maruz kalınan doğal süreçler, öngörülüp denetlenir hale getirilmiştir.

Gılgamış Destanında, Samhat bir yaban adamı olan Enkidu'ya seslenir: "Gel seni güzel Uruk şehrimize götürüyüm. Uruk güzellikler ve mutluluklar şehridir. Oranın meydanlarında çeşitli algılar eşliğinde durmadan şarkılar söylenir, danslar edilir. İnsanların neşeyle attıkları kakhahalar, sokaklarda yankular yapar." (ığ, 2013, s. 26) Klasik sanat ve edebiyatın belirli mekanları, belli zaman dilimi içinde klasisizmi yaşamış şehir devletleri Uruk, Atina, Memphis olduğu gibi Klasik Türk Edebiyatı için de -medeniyet, kültür ve sanat bağlamında- İstanbul, kaostan kozmosa dönüştürülmüş coğrafyadır. Yunanca cosmos (göğün düzeni)'a göre modellenen ve aynı kökten gelen cosmetics (süslenmede kullanılan malzemeler) ile süslenen, göz alıcı şehirler klasisizmin seçkin topografyalarıdır.

Kırım Hanlığı'nın *başşehri Bahçesaray* da bu bağlanma anılmaktadır:

Olsa nola nezâregeh-i Hân Selim Girây
Vasfında oldu bu gazelim Bağesaray (G. XXVI/ 1)

Prof. Dr. Gönül Alpay Tekin, "Bir hükümdar ve din adamının gökyüzüne yükselip arşa kadar çıkmasını anlatan hikayelerin orjini diğer pek çok edebî türde olduğu gibi Sümer-Akad, Bâbil krallıklarına kadar geri gider. Çünkü bir hükümdarın ve bir din adamının gökyüzüne yükseldiğini anlatan en eski bilinen iki hikaye Mezopotamya'da ve yukarıda zikredilen krallıklar zamanında yazılmıştır." (Tekin, 2020, s. 491) ifadeleriyle güneş tapımının ortaya çıkışı ile ilgili olarak Neolitik ağa işaret etmektedir.

Mircea Eliade, yükselme simgelerinin çeşitliliği ve zenginliğinin, yalnızca görünüşte karışık olduğunu bir bütün olarak bakıldığında ise, tüm ayınlar ve simgelerin, "yüksekliliği" kutsal olmasıyla, yani göğün kutsallığıyla açıklanmaktadır. (Eliade, 2000, s. 115-116) ifadeleriyle 'yüksek yerlerin kutsallığı'na dikkat çeker. Antropoloji ve arkeoloji bilimleri ilk insanlar hakkında, "büyük bir olasılıkla ne belli bir konutları, ne de giysileri vardı. Yırtıcı hayvanlara karşı uzun süre ağaçları sđınak olarak kullanmış olmalılar."

(Diakov & Kovalev, 2014, s. 20) tespitinde bulunmaktalar. Tarih öncesi insanı için ‘Ağaç’ kurtarıcı, meyveleriyle besleyici, yapraklarının barınak-örtü olmasıyla koruyucu, dallarından yaptığı sopa, ok gibi ilkel silahlar ile tehlikeleri savuşturucu vb. sebeplerle ‘kutsal’dır. Ağaç; hayat ağacı, Noel ağacı, adak ağacı, soy ağacı gibi adlandırmalarla özü ve biçimine bağlı olarak anlam kazanmış ve simgeleşmiştir. Zamanla ağacı kanıksayan insan, ‘yüksek kurtarıcı’ inancını göklere atfetmiş ve güneş/ gök hiyerofanilerinin oluşmasından hiyerarjik yapılanmalara, çok katmanlı medeniyetlere hatta günümüz toplumlarına kadar gelen ‘yükselme’ nin dünyevî ve uhrevî hayat kurtarıcılığı inancını muhafaza etmektedir.

Selim Giray’ın da *yükseklerdeki* tezahürü çeşitli şekillerle anlatılmaktadır:

Câm-ı bilûrî revzeninüñ mihr ü mâh olur

Bir kasma kim o şâh-ı felek-âsitân gelür (K 22/ 3)

Eşiği felek olan o şâh bir saraya geldiğinde, güneş ve ay o saray penceresinin kristal camı olur. “Güneş bir hükümdar gibi tahayyül edilince, diğer yıldızlar onun mâhiyetinde bir vazife yüklenirler.” (Tekin, 1992, s. 151)

Nesr-i felek düşer süm-i pâ-y semendine

Bir sayd-gâha kim o şeh-i kâmrân gelür (K 22/ 4)

Bir av yerine o bahtiyar şah geldiğinde feleğin kartalı, onun çevik atının ayağına düşer.

Prof. Tekin, Sümer’de M.Ö. 4000’lerde sembolü arslan başlı kartal ve kartal olan Ninurta’nın (Ningirsu) kış mevsiminin ve güney yönünün güneş tanrısı olduğunu ifade etmektedir. (Tekin, 202, s. 339) “Ninurta’nın aslan başlı İmdukut kuşu, Divan edebiyatındaki nesr-i tâ-yir adlı kuşu meydana getirecektir.(...) Divan edebiyatında sık sık geçen nesr-i tâ-yir’in temelinde bu eski tanrının imajını bulmak mümkündür. (...) Bu nesr aynı zamanda bir yıldız kümesinin de adı olup ilkbahar yağmurları ve fırtınalarıyla da ilgilidir. (Tekin,1992, s. 237)

Kasd eylese ‘ukâb-ı sipihri şikâr ider

Fitrâk-i bendi olmaya şîr-i jiyân gelür (K 22 /5)

O Hân, göğün kartalını avlamaya niyet etse, atının kayışına bağlanmaya kükreyen aslan gelir. Pegasus takım yıldızına tekabül eden kartal ya da aslan başlı kartal, ‘yenilmez güneş’ olarak Ninurta’yı temsil etmektedir. Yüzyıllarca abide ve mitolojik eserlerde göze çarpan aslan- kartal karşıtlığı, mitolojik tasavvurlardan kaynaklanmaktadır. “Pegasus, Arslan burcuna girmesinden tam altı ay sonra kış mevsimini başlattığı Kova burcunda güneş; fırtınalar, kapalı gökyüzü, yağmur ve siyah bulutlarla savaşıyor, sonunda bu karanlık bulutlara galip gelecektir.” (Tekin, 2021, s. 341-342)

Sevr-i sipihre gürzi dokunsa kazâ ile

Çâk üstühân-ı gâv-ı zemînden figân gelür (K 22 /15)

O Hân’ın ağır topuzu, kaza ile göğün öküzüne dokunsa, yer öküzünün kırılan kemiğinden figan gelir. Kıştan çıkmış sert, kemik gibi toprağın çatlayıp, yeşillenerek baharın gelişi anlatılmaktadır. “Sümer’de ilkbahar mevsimi güneşin Öküz burcuna girmesiyle başlamıştır. (...) Öküz burcu, güneşin ilkbaharda geceler ve gündüzlerin birbirine eşit olduğu anda kıran ettiği ilk burçtur.” (Tekin, 2021, s. 334-335)

Hurşid hâk-i dergehine cebhe-sây olur

Takbîle rîze-seng-i rehin ferkadân gelür (K 22 /19)

Güneş, o Hân'ın kapısının toprağına yüz sürer, yolundaki taş parçalarını öpmeye Küçükayı burcundaki parlak iki yıldız gelir. Ferkadan (Küçükayı) kuzey kutbuna yakın parlak iki yıldız olup yolcuların yönlerini tâyin ettiklerine inanılmaktadır. Denizcilere yol gösteren, çobanlara rehber olan bu iki yıldız, o Hân'a yol göstermek bir yana, ancak onun huzuruna giden yolun taşlarını öpebilir.

Tirkeş kuşansa sâhn-ı vegâda miyânma

Tiri şihâbdan meh-i nevden kemân gelür (K 22 /28)

Savaş meydanında beline ok mahfazası kuşansa, kayan yıldız (gök taşı) oku, yeni ay yayı olmaya gelir. Ok gibi hareket eden kayan yıldız ve yay görünümü ile yeni ay, Hân'ın savaş meydanındaki silahlarıdır. Gök kahramanının emrinde olan ay ve yıldızların şekil ve hareketleri, göğün kozmik tesirlerinin Hân'ın hasletleri olduğu fikrini verilmektedir.

Rûy-ı zemîn tahammül ider mi vakârına

Vezn olsa hilmi arz u semâdan girân gelür (K 22 /29)

O Hân'ın ağırbaşlı, ciddî ve temkinli haline yeryüzü dayanabilir mi! Onun (gazabı, öfkesi şöyle dursun) sakin ve serinkanlı oluşu, yumuşak huyluluğu tartılsa yer ve gökten ağır gelir.

Kıl bir du'âya durma ser-âgâz kim amîñ

Âminine ferîşte-i nüh-âsumân gelür (K 22 /53)

Ey Nazîm! Duaya başla zira o duaya âmin demeye dokuz göğün melekleri gelir. “Din bilginlerinin Kur'an'dan kaynaklanan yedi kat gök tasavvuru yerine, klasik edebiyatta filozofların Baltamyus (Ptolemaios)a dayanan dokuz kat felek görüşü daha fazla rağbet görmüştür.” (Şentürk, 1994 s.135-136)

Kurs-ı mihre girde-i mâha tenezzül eylemez

Bir gedâ kim süf-re-i iftârına mihmân olur (K 23 /13)

O Hân, güneşin ve ayın yuvarlaklığına itibar etmez. Bu durum, bir dilencinin onun iftar sofrasına misafir olması gibidir. Ramazan vesilesiyle söylenmiş kasidede, ay ve güneşin Selim Giray'ın iftar sinisi ile şekil benzerliği, ayrıca ay ve güneş döngüleri ve bu döngülerin besin karşılama-doyurma ilgileri kurularak Hân'ın mukayese edilemeyecek şekilde üstünlüğü ifade edilmektedir.

Katre-bâr olsa sehâb-ı lûtfi bir dem haşre dek

Hâr-zâr-ı bâr-ı hırmân pür-gül ü reyhan olur (K 23 /21)

Yağmur bulutlarına benzeyen lutfu birden bire damlalar yağdırsa, harman yerinin dikenleri kıyamete kadar reyhan ve güle döner. Pek çok farklı mitolojide, toprak anayı yağmur yağdırarak dölleyen, berekete sebep olan gök tanrıları bulunmaktadır. ‘Hieros Gamos/ Kutsal evlilik’ olarak bilinen gök babanın, toprak anayı yağmurla döllemesi ve üretim/ bereket döngüsünü taklit eden ritüelle ilgili en ayrıntılı bilgi Sümerlerden öğrenilmektedir. “Bu olgu Sümer dinindeki asıl anlamını İnanna-Dumuzi kutsal evlilik ritüelinde bulur. Sümerliler tarafından düzenli olarak her yıl kışın sona erdiği günlerde düzenlenen bu ritüel, zaman içinde yeni yılın kutlandığı bir şenliğe dönüşmüştür.” (Çetin, 2006, s. 101)

Nâr-ı kahr-ı olsa ger tâb-efgen-i burc-ı hamel
Süfrev-i devr-i felekte berre-i büryân olur (K 23 /22)

Onun helak ediciliğinin ateşi, Koç burcunda güç bırakmaz. O Hamel burcu ancak feleğin yuvarlak sofrasında kuzu kebabı olur. Güneşin ilkbahara Koç (hamel) burcunda girmesi ile ilkbahar mevsiminin gelmesi hadisesi, beyitte güneşin yakıcılığı ile değil, Hân'ın helak ediciliğinin ateşi ile gerçekleşmektedir. Feleğin kuzusu olarak bilinen Koç burcu o ateşle kuzu kebabı olur. "Güneşin bir yıllık devrini bitirerek, Mart ayında Hamel burcuna geri gelişine "Şeref-i Şems" denir. Çünkü bu burçta güneş en kuvvetli ve en parlak durumuna ulaşır." (Tekin, 1992, s.150)

Sâye-i hilm ü vakârından olup ham-geşte çarh
Sevr-i gerdûn muztarib gâv-ı zemîn lerzân olur (K. IV /23)

Onun yumuşak huyluluğu ve ağırbaşlılığından gökyüzü iki büklüm olmuş. Göğün boğası ıztıraplar içinde, dünyayı boynuzunda taşıyan öküz ise titremektedir. 'Gök boğasının ıztıraplar içinde olması' halini Gılgamış Destanında görmekteyiz. Gılgamış, gök boğası ile savaşmak zorundadır. Bu hayvan tanrıça İştâr tarafından Gılgamış'ı öldürmesi için gönderilmiştir. "Gök Tanrısı Anu, gök boğasını yere indirip salıvermiştir. Boğa bir taraftan insanları öldürmeye, diğer taraftan ortalığı kırıp dökmeye başladı. Gök boğası böyle başıboş kalırsa, Uruk'ta her şey yok olacaktı. (...) Bunu gören Gılgamış arkadaşı Enkidu ile azgın boğayı yakalayıp kılıçlarını saplayarak öldürdüler." (Çiğ, 2013, s. 44)

Yerin öküzü ise, arzın bir öküzün boynuzları üstünde taşındığı inancıyla ilişkilidir. Prof. Tekin, "ilkbaharın başlangıcının M.Ö. 4456-2300 yılları arasında güneşin Öküz burcunda iken gerçekleştiğini ancak güneş M.Ö. 100'de Balık burcuna geçiş yapmasına rağmen, insanların mevsim değişimlerini, dini seremonileri ve festivallerini hep öküz burcuna göre yaptığını ifade eder." (Tekin, 2021, s. 335) Buna göre, felek Hân'ın karşısında iki büklüm olmuş, kışın bitip ilkbaharın başlatılması için emrine âmâde beklemektedir; baharın gelmesi, kutlama ve şenlikler onun emriyle gerçekleşecektir.

Gözlerim tolsa aceb mi saña itdikçe nigâh
Âfitâba baksa elbette kişi giryân olur (K 23 /43)

Sana baktıkça gözlerim dolsa bunda şaşılacak ne var! Güneşe bakan kişinin gözleri sulanır, elbette ağlamaklı olur. Güneşe uzun süre bakılamayacağı bilgisi hem gerçekte, hem Divan edebiyatında yer alsada bu konudaki, "güneşe ancak güneşin sembolü olan kartaldan başka kimsenin bakamayacağı yolundaki tasavvurun etkisi de bulunmaktadır. (...) Kartalın güneşe yalın gözlerle bakabilen tek varlık olma bilgisi Yunan kaynaklarına dayandırılmaktadır. (Tekin, 2021, s. 293)

Arz itmesün felekte meh ü mihr rifâtin
Ol mansıbı derinde bir ednâ gulâm olur (K 25 /12)

Gökyüzünde ay ve güneş yüksek mevkilerinden söz etmesinler. Onların övündüğü yüksek dereceye, Hân'ın kapısındaki sıradan bir kul bile sahiptir. "İlk defa Mezopotamya'da Kiş şehrinin hükümdarı Etena gökyüzüne yükselmiştir. Bu konudaki hikayede Sümer, Akad ve Bâbil krallıklarında yaygın olarak kabul edilen üç önemli husus yer alır: Hükümdar tanrı tarafından seçilir (hükümdarlık semadan iner), bu ilâhî hükümdarlık babadan oğula geçer ve çocuksuz hükümdarın evlat edinmek için başvurduğu çareler." (Tekin, 2021, s. 492)

Ey felek-kevkib ü sitâre-sipâh
V'ey kader-kudret ü kazâ-fermân (K 66 /3)

Ey gökyüzü gibi ışıltılı ve yıldızların askeri olduğu Hân! Gücü yargı ve kadere tesir edecek derecede muktedir ve hükmü tecelli eden şah!

Kilk-i Bercis levh-i mâh üzre
Böyle yazmış senâsına unvân (K 66 /4)

Feleğın kadısı olan Bercis (Müşteri, Jüpiter, şans gezegeni), onun hakkında övgü dolu sözlerle şöyle hükmetmiş. Ay levhasına yazılan övgüyü bir alttaki beyitten öğrenmekteyiz:

Mâh-ı kevkib hıdîv-i mihr-direfş
Şâh-ı seyyâre-ceys ü çarh-tüvân (K 66 /5)

Suvari birliğı ay olan, sancağı güneş olan vezir! Kudreti felek gibi, ordusu gezegenler olan şah! Feleğın kadısı olarak bilinen Müşteri yıldızı, Hân'ın hakkındaki hükmünü vermişse, hem sa'd-ı ekber (büyük uğurlu), hem kâdî-i felek (hükmedici), hem de hâtib-i felek (güzel konuşan) gibi Jüpiter yıldızına ait özellikler onun da hasletleridir. "Ay, yaşayan her şeyin efendisi ve bazı ölülerin rehberi olduğu için kadere 'örmüştür'. (...) Kadere dokuyan Moira'lar, ay tanrılarıdır. Homeros onlara 'ömür ipliğini eğirenler' adını verir. (Eliade, 2000: 190) bilgisi, övgününün ay levhasına yazılmasının sebebini anlaşılır kılmaktadır.

Zât-ı pâki miyân-ı leşkerde
Mâh-ı bedr ile encüm-i rahşân (K 66 /39)

O soyu soppu temiz olan Hân, asker arasında -ordusuyla savaş meydanlarında- bulunduğunda parlak bir yıldız veya dolunay gibi parlak.

Edhem-i kadriniñ olur lâ-büd
Na'l-i sîm-i sümi meh-i tâbân (K 66 /46)

Elbette yeni ay, onun değerli karayağız atının ayağına gümüş nal olmaya gelir. Kadr'in, ayrıca bir yıldızın parlaklık bakımından bulunduğu basamağı belirtmesi, anlamı zenginleştirmektedir.

Oldı bâzîçe-gâh-ı rif atine
Mihri-i zer gûy mâh-ı nev çevğân (K 66 /47)

Onun yücelerdeki oyun meydanında güneş top, yeni ay ise ucu eğri cirit sopası oldu.

Prof. Tekin, bir örnekte gûy u çevğân oyununun tasavvuftaki devir nazariyesini sembolize ettiğı bilgisini aktarmaktadır.(Tekin, 2021, s. 235-266) Etana ve Kartal mitosunda "krallığın alametleri olan asa, taç, tiara (külâh) ve çengelli çoban sopası, gökte Anu'nun önüne getirilmişlerdir. Daha sonra, yazğıya karar veren tanrılar topluluğı olan büyük Anunnaki, krallığın gökten yere indirilmesine karar verir." (Hooke, 1993, s. 61)

Gelen seferden o şâhen-şeh-i muzafferdir
Ki rahşı atlas-ı çarh üzre cilve-güsterdir (K 21/ 1)

Seferden gelen, zafer kazanmış o şahlar şahıdır ki atı, Atlas feleği üzerinde gezip dolaşmaktadır. En yüksek felek kabul edilen Atlas feleği ile Hân'ın yüceliği irtibatlandırılmıştır. Dokuzuncu feleğe, orada hiçbir taayyün olmadığı için 'Atlas' adı verilmiştir. Taayyün kelimesi; göz, pınar manasındaki 'ayn'dan gelmektedir. "Güneş, göz olduğu kadar aynı zamanda kuyu, pınar, kaynaktır.(...) En eski tasavvurlarda da güneş hem her şeyi gören göz hem de daima kaynamakta ve akmakta olan bir pınar veya kuyudur." (Tekin, 1992, s. 160) Taayyün ayrıca itibar kazanma, ileri gelen kimseler arasına girme anlamları ile gökyüzünün aşkınlık, güç ve kutsallığını da çağrıştırmaktadır.

Süm-i semendine gerdûn iderse pâ-y-endâz
Kumâş-ı zerkeş-i mihr-i münîri ahkardır (K 21/ 3)

Felek, onun çevik ve güzel atının ayağına, parlak güneş altın işlemeli kumaşını serse bile onun nazarında hiç bir değeri yoktur.

Hilâl-i mûzesine na'lçe-i peren kebkeb
Meger ki na'l-i süm-i rahşî mâh-ı enverdir (K 21/4)

Çizmesine süs olarak vurulmuş demir parçaları gökteki yıldızlardır. Hatta yeni ay atının tırnağına çakılan naldır.

Felek serîr kevâkib haşem hilâl 'alem
Kamer rikâb şeh-i âfitâb efserdir (K 21/ 19)

Tahtı felek, hizmetçileri yıldızlar, hilal bayraklı, üzengisi ay, tacı güneş olan şah!

Bisât-ı bezmine hurşîd def felek deffâf
Harîm-i hâsına nâhîd çengî duhterdir (K 21/ 24)

Onun eğlence meclisinde, güneş def olur, felek def çalar, yüksek huzurunda def çalarak oynayan Zühre (Venüs) bir genç kızdır. "İlm-i nücûma göre, hizmetkârlar, kadınlar, çalgıcılar, işret ve eğlenceye düşkün ehl-i heva Zühre'ye mensuptur. Bu yüzden Divan edebiyatında Zühre, elinde çeng çalan bir sâzende olarak tahayyül edilir; Zühre ile birlikte işret ve eğlence meclisi, çeng ve musikî etrafında bir takım mazmunlar, teşbihler yaratılır." (Tekin, 1992, s. 152)

Revâk-ı kâh-ı kemâlinde şems şemse-i zer
Hilâl bâb-ı celâlinde halka-i derdir (K 21/ 34)

Güneş onun kusursuz kasrının kemerinde, altın bir motiftir. Yeni ay, yücelik kapısındaki halkadır. Kartal başlı aslan, tek başına kartal veya aslan, yılan, güneş, ay gibi güneş tapımının gizlerini saklayan semboller arkeolojik buluntularda, yazılı eser süslemelerinde, halı, kilim, ev eşyası gibi gereçlerde koruyucu ruhun, adaletin, gücün temsili olarak kullanılmıştır.

Sipîhr-i saltanat ordusudur ki her topı
Dem-i celâl çeker heft-ser bir ejderdir (K 21/ 46)

Gökyüzü onun saltanatının ordusudur ki her topu yedi başlı bir ejderhanın öfke dolu nefesine sahiptir. "Canavarla yapılan savaşlardan, bir giriş/geçişin değeri anlaşılabilir: İnsan, ebediliğe sahip olma hakkını elde etmek için 'kendisini ispat etmeli', bir 'kahraman' olmalıdır. Ejderhayı veya yılanı yenemeyen her hangi bir kimse, Hayat Ağacına ulaşamaz, ebediliğe asla sahip olamaz." (Eliade, 2005, s. 343-344)

şıkâra çıksa o encüm-sipâh u çarh-mesîr

Dü-tabl-bâz aña mihr ü meh-i münevverdir (K 21 /52)

O yıldız ordulu, gezip dolaştığı yer gökyüzü olan Hân ava çıksa, parlak ay ve güneş ona iki davulcu olur. Kahraman olmak için (erginleme için karşılaşılan engelleri yok etme) manasındaki avlanmaya çıkan Hân'ın; maiyetindeki ay ve güneş -şeklen- davulcuya benzetilmektedir. Davulun erginleme törenlerinin bir parçası olduğu bilinmektedir. Ayrıca baharda yapılan av merasimleri esnasında, gök gürültüsünün davul sesi olarak tasavvur edildiği de bilinen bir benzetmedir.

Sonuç

Neolitik Çağ, M.Ö. 12.000'lerde, Bereketli Hilal denilen bölgede insanlığın yiyecek toplayıcıdan, yiyecek üreticisine dönüştüğü, ilk kez doğaya fizikî müdahalede bulunduğu, hayvan evcilleştirdiği ve kalıcı yerleşimler kurmaya başladığı önemli bir değişim döneminin adıdır. Modern uygarlıkların geçmişi, insanların topluluklar halinde yaşamaya başladığı bu tarihten itibaren izlenmiştir. İnsan uygarlığına ait dinî eserler ve sanatsal imgeler, en erken Neolitik yerleşimlerde ortaya çıkarılmıştır. Bu imgeler pişmiş topraktan heykeller, çanak çömlek, yontulmuş heykelcikler, süs eşyaları, tapınaklar, türbeler ve mezarlara ait kalıntılarda tespit edilmiştir.

Bu öncü çiftçilerin korkuları ve hazları yeni şartlara uyum sağlamak için geliştirdikleri çareler mitolojide izlenmekte olup bunların bazı parçaları daha sonraki kültürlerin efsanevi anlatılarında korunmuştur. Erken Neolitik mitolojide ritüellerin, toprağın bereketini artırmak için (kutsal evlilik) veya bu gücün tükenmemesi ve yenilenmesi için (ilk tohumların adak olarak atılması/ hasadın ilk meyvelerinin toplanmadan bırakılması) amaçlı tasarlandığı anlaşılmaktadır. Tanrılar, insanlar, hayvanlar ve bitkilerin aynı kutsal doğayı paylaşmaları nedeniyle 'birbirinizi canlandırın ve yenileyin' inanç uygulaması kurban ritüellerinde kendini göstermektedir.

Bu kutsal gücün tezahürleri olarak kuraklığa, kıtlığa ve doğanın şiddetli güçlerine karşı sürekli bir savaş, zor bir mücadele yaşayan Neolitik insanı için, toprakla temsil edilen anatanrıça teselli edici bir tanrı olmaktan çıkmıştır. Tarımın zor bir uğraşı olması yanında kültürleşme süreci boyunca (farklı toplulukların etkileşimleri), tarım topluluklarının savaşçı kabileler ve göçebe yağmacılar ile karşılaşmaları değişimi başlatan etkiler olarak görölmektedir. Toprağın raslantısallığına (kaos) karşın, gökyüzü döngüleri bir sisteme sahipti ve öngörülebiliyordu. Göğe duyulan saygı Gök Tanrı'nın kişileştirilmesine yol açmış ve Neolitik devrim, insanları tüm kozmosu kaplayan yaratıcı bir yücelikten haberdar eden sürecin de başlangıcı olmuştur.

Birkaç bin yılda kaosu kozmosa çevirmeyi başaran Neolitik insanı, toprağa olan bağımlılığı sonucu şehirler kurmuş ve buna bağlı olarak çok belirgin bir sosyal- hiyerarjik yapı oluşturmuştur. Doğayı alt edip kontrolü eline alma becerisi, doğa ile olan ilişkileri de değiştirmiş, 'doğa imgesi' ve ona atfettiği anlam ve semboller de değişmiştir. Doğanın simgesi kadın da yeraltı (kitonyen) dünyasına itilir. "Bir boynuz her zaman yeni ay'ın imgesidir." (Eliade, 2003, s. 199) tespitinden hareketle Ay'ın, anatanrıça simgesi olmasından dolayı boğayı/ öküzü öldürme, ejderha ile savaşma yani 'erginleme törenleri' ile sınavı geçip 'kahraman olma' süreci, edebî anlatılarda açık ya da örtülü şekilde kullanılmıştır. Ataerkil düzene geçişin, kaosu (vahşi doğayı/canavarı) yenip/öldürüp kozmosu (düzen, sistem, hiyerarşi, yasalar, krallar, kozmik tanrılar) oluşturmanın merkez figürü ise, 'Güneş Kahramanı'dır.

Güneş baharda nehir taşkınlarının yol açtığı çamur içindeki tarım arazilerini kurutan, havayı ısıtan, ekinleri olgunlaştıran hatta antiseptik özellikleri ile iyileştiren, verimliliğin dağıtıcısı ve hayatın

koruyucusu olmuştur. “Güneş her zaman olduğu gibi aynı kalır ve asla bir ‘oluşum’ içine girmez.” (Eliade, 2000, s. 167) Dolayısıyla tüm kozmosu şekillendirdiğine inanıldı. Yaşamı, sıcaklığı ve büyümeyi temsil ettiği için insanlar onun onuruna sayısız tapınak inşa edip, ritüeller oluşturdular. Anatanrıça semiyosferinden (işaretler evreni), ataerkil semiyosfere geçişle birlikte ay kültü de yerini güneş kültüne bırakmıştır.

Güneş kozmosun bütününe ışık ve yaşam bahşedendir, gözünü kırpmayan, her şeyi gören gözüyle adaletin çetin garantörüdür. Işığın aydınlanma ile olan evrensel bağlantısı güneşi, bilgeliğin kaynağı haline getirmiştir. Krallar güneşin gücüyle yönetilmiş ve güneşten indiğine inanılmıştır. Güneş tanrıları, kozmosa egemendir ve her şeyi görür. Adeta bir “güneş monoteizmi” oluşturan antik kültürün neredeyse tüm tanrıları güneş niteliklerine sahiptir ve güneş tanrılarının özelliklerini edinmişlerdir. Güneş anlatılarda hep kazanan bir kahraman olarak tasavvur edilmiş, hedefine ulaşan oklar ve mızraklar, hiçbir gücün karşı koyamadığı kılıçlar güneş tanrılarının ya da kahramanlarının güneş silahları olarak klişeleşmiş metaforlar halini almıştır.

Klasik sanat anlayışı akıl ve mantığı öne çıkaran, seçkin bir sınıfın hasletlerini özenli bir dil ve üslupla anlatan, ifade edişte şekil ve veznin kurallarını ihlal etmeyen, değişikliği kabul etmeyip en ideal ölçüleri tekrar eden, törensel, akılcı, gerçek ve hayali olayları sembolik ya da kutsal topografyalarda anlatan, gayr-ı şahsî, estetik haz verirken eğiten ilkeleriyle tanımlanırken, aynı zamanda XIII.- XIX. yüzyıllar arası edebiyatımızı da tarif etmiş olmaktadır.

Klasik edebiyatımızın, bu doktrinin temel prensiplerinden sayılan eski Yunan ve Latin sanatkar ve eserlerini model almaması, tragedya gibi kanonik eserler (şaheser) meydana getiremediğimiz yönündeki fikirler, Anadolu’nun Güneydoğusunda başlamış Neolitik Çağ ve değişen ‘doğa imajı’ ile ilgili sembolik- mitik imajlar çözümlendikçe, XIII.-XIX. yüzyıllar arası edebiyatımızın da klasik ilkeleri şiirde ve nesirde kullanma hususunda, Yunan ve Latin sanatçılardan farklı olmadığı görülecektir.

Yahya Nazım’ın 1. divanından hareketle Kırım Hân’ı I. Selim Giray adına yazılan manzumeler arasından ‘güneş kahramanı miti’ni örnekleyen beyitler seçilmiştir. Sefer dönüşü, ramazan ayı, bayram tebriki gibi vesilelerle çeşitli nazım şekillerinde yazılmış methiyelerde aynı ya da benzer manaların tekrarlandığı görülmektedir. Dîvan şairlerinin hemen hepsinin sanat icrasında takip ettiği bu tutum ‘Hâmîlik’ geleneği olarak bilinmektedir. Bu şiirlerin “toplumda şeref ve itibarın, servet ve becerinin tek kaynağı ve sığınağı” (İnalçık, 2003, s.10) olan hükümdar ve ekâbire yazılmasının, aslında klasisizmin bir gereği olduğu görülmektedir. Bir güneş kahramanı olarak tasavvur edilen Hân yücelerde, kutsal mekan/ lar/dadır. Gökyüzü bütün unsurları ve ihtişamı ile Selim Giray’a eşlik etmektedir. Hân iyecil olan gök cisimlerinin emrinde olduğu, kötücül olanlarını alt ettiği bir ‘kader tayin edici’ olarak tasavvur edilmektedir. Özellikle mevsim döngülerinin Selim Giray ile bağlantısı, “donmuş toprağı meyve verir hale getirmek için yağmur ve yıldırım biçiminde yere inen” (Gaster, 2000, s.8) güneş ya da gök tanrı simgeçiliğinin bir ifadesidir. Klasisizm ve onun en önemli figürü ‘güneş kahramanı’, bu doktrinin her şeyi idealize eden tavrı, sarsılmaz kuralcılığı, kendine özgü dil kullanımı, kitlelere mal olmamış kültür birikimi, sosyal-antropolojik bağlantılar ve geçmişin kadîm lisanı (arketipler) ile izah edilmeye çalışılmıştır.

Kaynakça

https://www.academia.edu/37664584/Latince_T%C3%BCrk%C3%A7e_S%C3%B6zl%C3%BCk_PDF_Latince-Türkçe_Sözlük

Çakır, M. S. (2018). Yahyâ Nazım divanı (İnceleme-tenkitli metin).

Campbell, J. (2021). *Tanrıçalar ve Tanrıça’nın Dönüşümleri*. İstanbul: İthaki.

<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>
---	---

- Çetin, C. (2006). Antik Çağ'da Hieros Gamos Ritüeli. *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*, (76), 99-113.
- Childe, G. (2001). *Kendini Yaratan İnsan*. İstanbul: Varlık.
- Childe, G. (2009). *Tarihte Neler Oldu*. İstanbul: Kırmızı.
- Çiftçi, C. (2004). 18. Yüzyılda Bursa Halkına Tevzî Edilen Şehir Masrafları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 67-86.
- Çığ, M. İ. (2000). *Gilgamesh Tarihte İlk Kral Kahraman*. İstanbul: Kaynak.
- Diakov, V. & Kovalev, S. (2014), *İlkçağ Tarihi -1*. İstanbul: Yordam Kitap Basın ve Yayın.
- Eliade, M. & Couliano, I. P. (1997). *Dinler Tarihi Sözlüğü*, Ali Erbaş (Çev.). İstanbul: İnsan.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin Özellikleri* (2. bs.). Sema Rifat (Çev.). İstanbul: Om.
- Eliade, M. (2003). *Dinler Tarihine Giriş*. Lale Arslan (Çev.). İstanbul: Kabalıcı.
- Eliade, M. (2005). *Dinler Tarihi (İnançlar ve İbadetlerin Morfolojisi)*. Mustafa Ünal (Çev.). Konya: Serhat.
- Eliot, T. S. (1983). *Edebiyat üzerine düşünceler* (Vol. 564). Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Fiske, J. (2006). *Mitler ve mitleri yapanlar*. İzmir: İlya.
- Gaster, T. H. (2000). *Thespis: Eski Yakınoğu'da Ritüel, Mit ve Drama*, çev. Mehmet H. Doğan, İstanbul, Kabalıcı.
- Gümüş, N. (1992). *Yahya Nazım divanı I* (İnceleme-metin).
- Hooke, S. H. (2002). *Ortadoğu mitolojisi*. Alâeddin Şenel,. (Çev.) Ankara: İmge.
<https://www.pultar.org/~mustafa/YAS/K.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=3kuZOuCMceY&t=15s>
- İnalçık, H. (2003). *Şâir ve patron: patrimonial devlet ve sanat üzerinde sosyolojik bir inceleme* (Vol.5). Doğu Batı.
- İnankur, Z. (1997). *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi .2 C*. İstanbul: YEM.
- İsen Durmuş, T. (2011). *Türk Edebiyatında Klasik Algısı Üzerine Düşünceler*. *Milli Folklor*, 23(90).
- İsen, M. (2014). <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/selim-giray>
- Kam, R. F. (1933). *Bestegâr-şair Nazım: hayatı eserleri hakkında tetkikat*. İstanbul: Hilâl Matbaası.
- Kaplan, R. (1998). *Klâsikler tartışması: başlangıç dönemi* (Vol. 176). Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüks.
- Karamanoğlu, O. K. (2007). *Ansiklopedik "İzm" ler sözlüğü*. Anahtar Kitaplar.
- Kaya, N. (*Bir dakkalk dipnot 202: Klasisizme Giriş*). Culture Club TV. Yayın Tarihi: 12 Ekim 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=l45JdTwKbo&t=975s>
- Kaya, N. *Bir dakkalk dipnot 104: Güneş Kahramanları ve "Annesizlikleri"*. Culture Club TV. Yayın Tarihi: 14 Kasım 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=LscnjAmzMCc&t=212s>
- Kaya, N. *Ders: Anatanrıca Semiyosferinden Ataerkil Semiyosfere*. Culture Club TV. Yayın Tarihi: 22 Ekim 2020. https://www.youtube.com/watch?v=_Y5-3skNmoM&t=54s
- Kaya, N. *Ders: Klasisizm Söylemi*. Culture Club TV. Yayın Tarihi: 18 Kasım 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=1Bf5znkmJ50&t=715s>
- Kaya, N. *Sembolik Topografyalar, Manevi Coğrafyalar*. Culture Club TV. Yayın Tarihi: 16 Nisan 2021.
- Köksal, M. F. (2005). *Klâsik Türk şiiri araştırmaları* (Vol. 759). Akçağ.
- Mazoyer, M. & Roudart, L. (2010). *Dünya Tarım Tarihi (Neolitik Çağ'dan günümüzdeki krize)*. Ankara: Epos.

- Meriç, C. (2005). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim.
- Mumford, L. (2019). *Tarih Boyunca Kent*. İstanbul: Ayrıntı.
- Onay, T. (2007). *Açıklamalı divan şüri sözlüğü: eski Türk edebiyatında mazmunlar ve izahı*. Birleşik.
- Özgü, M. (1944). *Alman Klasisizm'inde Sanat Anlayışı*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 2 (4), 535-553.
- Paglia, C. (2014). *Cinsel Kimlikler*. Ankara: Epos.
- Rona, Z. (1997). *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. 2 C. İstanbul: YEM.
- Şen, M. (2014) Kırım Hanı I. Selim Giray'ın İlmî, Edebî ve Dini Yönü. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 75-84.
- Şentürk, A. A. (1994). Osmanlı edebiyatında felekler, seyyare ve sabiteler (burçlar). *Türk Dünyası Araştırmaları*, 90, 131-180.
- Tekin, G. A. (1992). *Çengnâme Ahmed-i Dâî*. Massachusetts: Harvard Üniversitesi.
- Tekin, G. A. (2020). *Şimurg'un Kanadı*. İstanbul: Yeditepe.
- Yetkin, S. K. (1967). *Edebiyatta akımlar*. Remzi.

24. Ahlaki mesnevilerde misafirlik kavramı

Hayriye DURKAYA¹

APA: Durkaya, H. (2022). Ahlaki mesnevilerde misafirlik kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 369-382. DOI: 10.29000/rumelide.1132606.

Öz

Kültürel değerler, her toplumun kendi içerisinde benimsediği kabullere göre Şekil alır. Türk toplumu da kendine has, çeşitlilik gösteren değerler bütününe sahiptir. Bunların içerisinde “misafirlik” ise üzerinde ayrıca durulması gereken bir kavramdır. Çünkü zihinlerde yer edinmiş bir ifade vardır ki bu, “Türk misafirperverliği”dir. Misafirlik, gerek İslamiyet öncesi gerek İslamiyet sonrası Türklerin yaşantısında olan kadim bir kavramdır. Hem dinî hem de millî bir değer olarak Türk toplumundaki yerini koruyan misafirlik, kendi içinde kuralları olan bir uygulamadır. Konuğun ve konuk edenin dikkat etmesi ve yapması gereken davranışlar, misafirlik adabını meydana getiren öğretilerdir. Bu adap içerisinde üzerinde en çok durulan kaide ise gelen misafir her kim olursa olsun onu konuk etmek ve ona ikramda kusur etmemektir. Türk kültüründe taşıdığı önem aşıkâr olan misafirlik, edebî metinlerde de işlenen bir mevzu olmuştur. Klasik Türk edebiyatında müstakil hâlde yazılan mesneviler içerisinde dinî, tasavvufî ve ahlaki özellik gösterenler, misafirlik bahsinin nasıl ele alındığı hakkında bilgi verebilecek kaynaklardır. Bu kabulden hareketle çalışmada klasik Türk edebiyatı kapsamında yazılan ahlaki mesneviler içerisinde -yüzyıl farkı gözetilmeden- yirmi mesnevi incelenmiş ve divan şairlerinin, misafirlik olgusunu daha çok hangi yönlerden ele aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk kültürü, misafirlik, mesnevi, ahlaki mesnevi

The concept of hospitality in moral masnavi

Abstract

Cultural values take form in accordance with the acceptances adopted by each society. Turkish society also has a diverse set of values unique to itself. Among these, "hospitality" is a concept that should be especially dwelled upon. Because the expression of "Turkish hospitality" occupies a special place in minds. "Hospitality" is an ancient concept in the life of Turks both before and after Islam. Hospitality, with its place in Turkish society both as a religious and national value, is a social reality that has its own peculiar rules. The behaviors that the guest and the host should pay attention to are the teachings that make up this etiquette. The most emphasized rule in this regard is to host whoever the guest is and not to commit any mistake in treating and catering them. Hospitality, whose importance in Turkish culture is obvious, has also been a subject covered in literary texts. Among the masnavi written independently in classical Turkish literature, those who show religious, sufistic and moral characteristics are the sources that can provide information about how the subject of hospitality is handled. Based on this acceptance twenty masnavis among the moral masnavis written within the scope of classical Turkish literature, regardless of the century, were examined and it was tried to determine from which aspects the divan poets mostly dealt with the phenomenon of hospitality.

¹ Dr. Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ordu, Türkiye), hayriye.drky@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1373-4284 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132606]

Keywords: Turkish culture, hospitality, masnavi, moral masnavi

Giriş

Türk kültüründe misafir; güler yüzle karşılanması, hürmet edilmesi, izzet ve ikramla ağırlanması gereken kişidir. Misafire nasıl muamele edilmesi veya misafirin, ev sahibine nasıl davranması gerektiği gibi soruların ise Türk toplumunun hafızasında cevabı hazır bir şekilde bulunduğunu söylemek mümkündür. Çünkü kültürel bir miras olarak misafirlik, toplumsal bellekte kendine sağlam bir yer edinerek kuşaktan kuşağa aktarılmıştır.

Bir toplumun dilini şekillendiren kültürüdür ve Türkçede misafirlikle ilgili birçok kalıp ifade vardır. Bu ifadeler, misafirlik kavramının canlılığını koruma noktasında birer aracı konumundadır. Misafirliğin söz konusu edildiği atasözü ve deyimlerden bazıları şu şekildedir²: Misafir kismetle gelir; köylü, misafir kabul etmeyiz demez, konacak konak yoktur der; misafir misafiri (dilenci dilenciyi) istemez (sevmez), ev sahibi ikisini de; misafir umduğunu değil, bulduğunu yer; misafir on kismetle gelir, birini yer dokuzunu bırakır; misafir üç gün misafirdir; misafirin umduğu ev sahibine iki öğün olur; misafir gibi oturmak; misafir kalmak; misafir, ev sahibinin (bağlı) kuzusudur; misafirin yüzü süz sahibini ağırlar; oğlan atadan (babadan) öğrenir sofraya açmayı, kız anadan öğrenir biçki biçmeyi; çağrıldığı yere erinme, çağrılmadığı yere görünme; davetsiz gelen (giden) döşeksiz oturur; Tanrı misafiri. Örnek sayısının daha da artırılabilceğini belirtmekle beraber misafirlikle ilgili söylemlerin fazlalığı, aslında bu bahsin Türk kültüründe çok eskiden beri varolduğunu da gösterir.

Bununla birlikte yazılı anlatımda da misafirlik kavramından söz edildiği görülür. İslamiyet'e geçiş döneminde yazılan eserler içerisinde *Kutadgu Bilig* mesnevisine bakıldığında bir ziyafette davetin nasıl tertip edileceği açıklanır. Davetten önce ev bark temizlenmeli, konuklar için türlü türlü yemekler hazırlanmalı, ziyafete herkesin çağrılması konusunda hassas olunmalıdır.³ Türkçenin zenginliğini göstermek amacıyla Kaşgarlı Mahmud'un sözlük şeklinde hazırladığı *Divânü Lugâti't-Türk'te* ise misafirlik kelimesi, "konuk" ve "üme" sözcükleriyle karşılanır. Konuk, uğur ve lütuf olarak sayılmış; kapıya kadar gelen misafirin boş çevrilmemesi gerektiği salık verilmiştir.⁴ Sözlüklerin, bir toplumun zihniyeti hakkında fikir verebileceği öngörülürse Türkçe ilk sözlük olarak bilinen *Divânü Lugâti't-Türk'te* konuk kelimesine müspet bir anlamda rastlanması, kayda değerdir. Hikâye şeklinde düzenlenmesi dolayısıyla toplumsal hayatla ilgili unsurların belki de daha rahat gözlemlenebileceği geçiş

² Bahsi geçen atasözü ve deyimler Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünden, Ö. Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I- Atasözleri Sözlüğü ve yine Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler (El Kitabı) çalışmalarından faydalanılarak derlenmiştir.

³ * kalı sen okıyın tise sen kişig
okıgıl velikin ked itgil işig
[Eğer sen başkalarını davet etmek istersen davet et, fakat evvelce çok iyi hazırlık gör.]
* ayak tırki ev bark arıg tut töşek
töşegil aş içgü yime ked kerek
[Evin barkın, sofraya ve tabakların temiz, odan minderlerle döşenmiş, yiyecek ve içeceklerin seçkin olmalı.]
* okımsa aş suv müni bir bolur
okısa körtüglü birig yüz kalur
[Ziyafete davet etmezsen bir kusur işlemiş olursun; davet edersen de gelenler bir kusur yerine bin kusur bulur.] (Arat, 2008: 794 -795).

⁴ * bardı eren qonuq bulup qutqa saqâr
qaldı alıg oyuq köriip ewni yıqar
[Konuk bulunca onu uğur sayan kimseler gitti. Bir korkuluk görünce (onu çadırlarda kalacak bir konuk sanıp) çadırını toplayanlar kaldı.] (Yurteser ve Erdi, 2007: 438).
* üme kelse qut kelir. [Konuk geldiğinde kut da gelir.] (Yurteser ve Erdi, 2007: 637).
* kelse qalı yarlıg bolup yunçig üme
keldür anuq bolmış aşig tutma uma
[Sana harap görünümüyle ve bitap bir hâlde konuk geldiğinde ona hazırda ne yiyecek varsa sun ve onu bekler ve umar kılmaz.] (Yurteser ve Erdi, 2007: 637).

dönemi eserlerinden bir diğeri, *Dede Korkut Kitabı*'dır. *Dede Korkut* anlatılarından hareketle; gelen misafire saygıda ve hizmette kusur edilmediği, kendisine hediyeler takdim edildiği ve aynı şekilde misafirin de ev sahibine karşı saygılı olduğu anlaşılmaktadır (Altunbay, 2016: 369). Geçiş döneminde zaten sayıca az olan bu yazılı kaynaklarda, misafirlik konusunun geçmesi aşında misafirliğin, Türk toplum hayatında taşıdığı öneme dair bir delildir.

Eski Türklerin sosyal hayatını anlatan tarihî kaynaklarda, destanlarda ve efsanelerde Türklerin misafirperverliği söz konusu edilir. Grek seyyah Priskos, Avrupa Hunlarının misafirperverliğinden bahsederken Çin kaynaklarında Göktürk ve Uygur Türklerinin misafire verdiği önemi anlatan hatıralar bulunur. Ünlü seyyah İbn Fadlân ise seyahatnamesinde Oğuzların konukseverliğine değinir. Misafire kıymet verme, aynı şekilde Kazak-Kırgız ve Yakut Türklerinin yaşantısında da mevcuttur (Çanak, 2019: 129-133).

Konuğu ağırlamak ve doyurmak isteği, Türklerde “konuk evi” ve “konuk aş” uygulamalarını ortaya çıkarmıştır. “Konuk evi”, yani “konukluk” misafirin kalması için hazır edilen mekânlardır. Selamlıklar⁵, misafir odaları veya devlet tarafından yaptırılan kervansaraylar, Türk kültüründeki bazı konukluklardandır. “Konuk aş” ise misafirin kendisine azık, hayvanına yem alma hakkıdır. Bu gelenek, eski Türklerde bir ikram değil; atalardan kalma bir hak olarak görülmüştür (Ögel, 1988: 315-317). İslamiyet'ten önce de misafirlik anlayışına sahip olan Türkler, İslamiyet'in kabulüyle beraber zaten süregelen bu haslete bir de dinî duyguları katmışlardır. İslamiyet'te Hz. Muhammed, misafirperverliği ile tanınmıştır. Kendisi asla gelen misafiri geri çevirmez, misafiri ağırlama imkânı olmasa bile onu konuk edecek birilerini bulmuş. Misafir hakkına önem veren Hz. Muhammed'in “Allah'a ve ahiret gününe inanan kimse misafirine ikramda bulunsun” ifadesi Müslümanlar arasında bir özdeyiş hâline gelmiştir. Bu ve bunun gibi birçok hadis, İslam literatüründeki yerini almıştır (Çağrı, 2005: 171). O hâlde Türk toplum hayatında zaten var olan “misafirlik” anlayışı, dinî duyguların da eklenmesiyle hem milli hem de dinî bir değer kimliği kazanmıştır.

Misafiri en iyi şekilde ağırlama, Türklerin örf ve âdetlerindedir. Örf ve âdetler, toplumda düzeni sağlayan kurallardır. Bu kurallar, içinde bulunduğu cemiyetin yapısına göre şekillenir. Halkın ortak değerlerinin ve inanışlarının ürünü olan örf ve âdetler, yazılı olmasa dahi söz ve davranış kalıplarıyla kuşaktan kuşağa aktarılır. Sosyal ve kültürel belleği yansıtan bu normlar, toplum hayatına çeki düzen verir; insanların gündelik hayatını kolaylaştırır (Dursun, 2014: 1). Hukukun ilk ve temel kaynaklarından biri de örf ve âdetlerdir (Işıktaç, 1991: 59). Nitekim sözlü ve yazılı hukuk birbirine benzer bir işleyişe sahiptir. Sözlü hukuk, yazılı hukuktan önce var olduğu için yazılı hukukun, sözlü hukukun deneyimlerinden ortaya çıktığı da söylenebilir (Oğuz, 2012: 104). “Halk hukuku; toplumun gelenek, görenek ve alışkanlıklarından beslenen, kalıp tutum ve davranışlarla şekillenerek günümüze taşınan, toplumdaki işlevsellikleriyle dinamizmini kaybetmeyen sözlü hukuk kuralları olarak tanımlanabilir.” (Dursun, 2014: 34). Buna göre toplumsal ilişkileri ilgilendiren “misafirlik örf ve âdeti”, halk hukuku kapsamındadır (Dursun 2014: 205). Hukuk dışı eylemde bulunmak, beraberinde cezayı getirir. Türk kültüründe misafirine gerekli hürmeti göstermeyen bireyin cezası, toplum tarafından kınanmasıdır. Bu kınama, beraberinde bir yaptırım gücünü de getirir. Misafirliğe ait her türlü eylemin kalıp bir davranışa dönüşmesinde, halkın sahip olduğu bu güç etkili olmuştur.

Toplumsal değerler, edebiyatı besleyen ve şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bu doğrultuda yüzyıllarca hayat bulmuş klasik Türk şiirinde, “misafirlik” kavramına rastlamak kaçınılmazdır. Divan

⁵ Selamlık, “Anadolu'da konukların alınıp ağırlandığı bir yerdir. Evin içindedir. Giriş ve çıkışları aileden uzak olan bir bölmedir. Konuğun atı ile binek hayvanları da, evin ahırında yemlenir ve bakılır.” (Ögel, 1988: 318).

şairleri, buldukları kültürün kabulleri doğrultusunda kalem oynatmış ve eserlerinde bu kabullerden söz etmişlerdir. Bunlardan biri de kadim zamandan beri Türk kültüründe süregelen misafirliktir. “Ahlaki mesneviler” ise misafirlikle ilgili değerlendirmelere dair iz sürülebilecek en uygun kaynaklardandır.⁶

Ahlaki mesnevilerde misafirlik

Ahlak, “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallardır.” (TDK, 2005: 43). Bir bilim dalı olarak ise toplum içerisinde ortaya çıkmış örf ve âdetlerin, değer yargılarının, normların ve kuralların oluşturduğu sistem bütününi inceleyen ilimdir (Aktan, 2009: 39). O hâlde ahlaka yön veren en önemli dinamik, o toplumun değerleridir. Türklerde etkin bir role sahip olan bazı ahlaki kabuller, İslamiyet’e geçişin ardından perçinlenerek süregelmiş; hem sözlü hem de yazılı kültüre sirayet etmiştir. Millî ve dinî değerlerin edebî bir dille aktarıldığı eser gruplarından biri de klasik Türk edebiyatında önemli yekûn oluşturan mesnevilerdir.

Mesnevi, her mısraı kendi içinde kafiyeli beyitlerden meydana gelen nazım şeklinin adıdır. Beyit sayısı bakımından bu şekil, iki üç beyitten binlerce beyte kadar uzayabilir (Çelebioğlu, 1999: 22). Mesneviler, konularına göre üç gruba ayrılabilir. Birincisi okuyucuya bilgi vermek, onu eğitmek ve yetiştirmek amacıyla yazılanlar; ikincisi okuyucunun kahramanlık duygusuna hitap edenler; üçüncüsü ise sanat ve estetik yönü ön planda, ana çizgisi aşk ve macera olan mesnevilerdir (Kartal, 2014: 147-155). Birinci grup mesneviler içerisinde dinî, tasavvufî, ahlaki ve ansiklopedik nitelik taşıyan eserler yer almaktadır (Kartal, 2014: 147-153). Çalışmanın mahiyetine göre ise misafirlik kavramını, ahlaki mesneviler içerisinde tetkik etmenin isabetli olacağı aşıkârdır. Ancak ahlaki mesnevilerinin hangilerinin olduğunu tayin etmek beraberinde bazı zorlukları getirmiştir. Zira ümmet çağında ahlaki, dinî ve tasavvufî düşüncelerden ayırmak mümkün olmadığından bir esere dinî, tasavvufî veya ahlaki demek kolay değildir. Çünkü dinî bir eser, aynı zamanda tasavvufî; dinî-tasavvufî bir eser de aynı zamanda ahlaki olabilir (Levend, 1964: 91). “İslam güzel ahlak dinidir” hadisinde belirtildiği gibi din ve ahlak kavramlarını birbirinden tecrit etmek mümkün değildir. Buna bir de din ve ahlaktan beslenen tasavvuf öğretisi dâhil edildiğinde bu üç alanın sınırlarının iyece karışmış olduğu ortaya çıkar (Yeniterzi, 2007: 434). Bundan dolayı Ağâh Sırrı Levend (1964: 91), eserin kapsadığı esas fikre bağlı kalmak suretiyle bir tasnife gidilebileceğini belirtir.

Türk toplumunda ahlaki bir değer olarak kabul gören misafirliğin, ahlaki mesnevilerde hangi yönlerden ele alındığı incelendiğinde gerek ev sahibinin gerekse misafir olan kişinin nasıl davranması gerektiğine dair birçok bilgiye ulaşılabılır. Çalışmada Emine Yeniterzi’nin “Anadolu Türk Edebiyatında Ahlaki Mesneviler” makalesi, indeks mahiyetinde yönlendirici olmuş ve bu doğrultuda Âşık Paşa’nın (öl. 1332) *Garîb-nâme*, Güvâhî’nin (öl. 1526’dan sonra) *Pend-nâme*, Ahmed-i Rıdvân’ın (öl. ? 1528-38) *Rıdvâniyye*, Zaîfî’nin (öl. 1557) *Bustân-ı Nasâyih*, Behiştî’nin (öl. 1571-72) *Heşt-Behişt*, Taşlıcalı Yahyâ’nın (öl. 1582) *Gencîne-i Râz* ile *Gülşen-i Envâr*, Bedr-i Dilşâd’ın (15. yy.) *Murâd-nâme*, Kemaloğlu’nun (15. yy.) *Ferah-nâme*, Tarsuslu Dâ’î’nin (15. yy.) *Fütüvvet-nâme*, Şeyh Eşref bin Ahmed’in (15. yy.) *Nasihât-nâme*, Gelibolulu Âlî (öl. 1600)’nin *Tuhfetü’l-Uşşâk*, Cemâlî (16. yy.)’nin *Risâle-i Durûb-ı Emsâl*, Emirî’nin (öl. 1724), *Nasihât-nâme*, Ahmed Mürşidi’nin (öl. 1760-61) *Pend-nâme*, Esrâr Dede’nin (öl. 1797) *Fütüvvet-nâme*, Siyâhîzâde Ali Efendi’nin (18. yy.) *Gülşen-i Ahbâr*, Nâ’îlî Sâlih Efendi’nin (öl. 1876) *Kenz-i Nesâyih*, Edirneli Hüseyin Kudsî’nin (öl. 1886) *Pend-i*

⁶ Ahlaki mesnevilerden bazıları, tercüme niteliğindedir. Tercümenin de kültürel bir etkileşimin neticesi olduğu düşüncesinden hareketle misafir kavramı tetkik edilirken mesnevinin tercüme olup olmadığı hususu göz önünde bulundurulmamıştır.

Mahdûmân ve Ahmed Râşid'in (20. yy.), *Pend-nâme-i Lokman Hekim* mesnevileri incelenmiştir. Yüzyıl kısıtlamasına gidilmeksizin taranan 20 mesnevde misafirlik bahsi, tematik yöntemle gruplandırılmış ve “ev sahibinin misafirine karşı sorumlulukları”, “misafirin konakladığı yerde yapması gerekenler”, “dinî-tasavvufi açıdan misafirlik” ve “misafir ağırlamanın toplumsal-siyasal itibarı” olmak üzere dört başlık ortaya çıkmıştır.

Ev sahibinin misafirine karşı sorumlulukları

Ev sahibi, ansızın gelen birini Tanrı misafiri olarak görmeli ve yüzünü asmamalıdır. Hatta kapıya varan, “kerîh” yani iğrenç denilebilecek bir vaziyette olsa bile yine muhabbetle buyur etmeli, güler yüzle karşılamalıdır:

Gelürse nâgehân Tanrı konuğı

Yüzinde var ise gider tonuğı (Ceyhan ve Koşık, 2016: 54)

Yüzünü mihmânna itme melûl

Ol kerîh-manzar da olsa kıl kabûl (Mermutlu, 2012: 134)

Konuğunu ağırlayacak kişi, misafir yiyip içecek diye bir şeylerin eksileceğini düşünmemelidir. Rızkını paylaşmalı ve kimseleri ağırlamaktan geri durmamalıdır. Zaten misafir, rızkıyla gelendir. Bu yüzden endişe duymaya hacet yoktur:

Sakın zinhâr konuklıktan bıkınma

Nen eksile sanur ver sakınma (Ceyhan ve Koşık, 2016: 54)

Ahmedî olma misâfirden elîm

Bile virmiş rızkını Rabbu'l-kerîm (Mermutlu, 2012: 135)

Misafir uzak yerlerden gelmiş olabileceği için mihmandarın, sofraya açma konusunda ağırkanlı olmaması veya yemeği sonradan hazırlamaması iktiza eder:

Önüne lâzımdır iletmek ta'âm

Eyleme te'hîr et ikdâm-ı tâm

Belki uzak yerden itmişdir nüzûl

Kıl anı hâzır-ı ta'âm ile kabûl (Miyasoğlu, 2011: 323-324)

Ev sahibi, misafiri için sofrasını hazır etmelidir. Ancak bunu yaparken de fazla abartıya kaçmamalıdır. Usulünce ve kararınca ikramda bulunması kâfidir. Çünkü her seferinde kendini külfete sokacak şekilde hazırlık yapması, misafirden bıkmamasına sebebiyet verebilir:

Düşme 'âdetden ziyâde külfete

Kendüni düçâr itme zahmete

Ta ağırlık olmaya hâsıl sana

Gelmeye ya'ni misâfirden ibâ (Miyasoğlu, 2011: 323)

Gelen misafir, ister makam sahibi biri isterse dilenci olsun, hane sahibi aynı hürmetle konuğuna yaklaşmalıdır. Ahmed-i Rıdvân'ın *Rıdvâniyye* mesnevisinde bu konuyla ilgili bir hikâye nakledilir. Bir gün ava çıkan zamane padişahı Behram, şiddetli bir yağışın başlaması ve karanlığın çökmesiyle yolunu kaybeder. Daha sonra yardım istemek üzere bir evin kapısını çalar:

*Zulmet içinde giderken nâ-gehân
İrişür bir kûye sultân-ı cihân
Çün yitişdi dihe Behrâm-ı zamân
Oldı bir dihkân evinde mihmân* (Yılmaz, 2006: 51)

Gelen misafirin padişah olduğunu bilmeyen ev sahibi, ona her türlü hizmeti gösterir. Köylü adam, bu davetsiz misafirin padişah olduğunu öğrenince layığıyla hizmet edemediği düşünerek üzülür ancak padişah, kendisine gösterilen misafirperverlikten oldukça memnun kalır:

*Çünkü dihkân bildi zayfı hân imiş
Kendüye mihmân olan sultân imiş* (Yılmaz, 2006: 54)

Yukarıda verilen örnekte misafirin kim olduğuna bakmaksızın onu konuk etmek gerektiği bahsi, *Ferahnâme*'de farklı cepheden bir kez daha dile getirilir. Mesnevide Şam'dan yola çıkan kabile, seyahatleri esnasında dilini dahi bilmediklerini bir yere varır. Ama şanslarından gittikleri diyarın sultanı az da olsa Arapça bilmektedir. Sultan, onlara hoşgeldin diyerek ikramda bulunur; kabileyi gidinceye kadar ülkesinde konuk eder. Kısacası gelen konuğun dili, dini, ırkı bir önem taşımamalı hepsi birer "Tanrı misafiri" olarak görülmelidir:

*Ne anlarun dili bize bilindi
Ne bizden anlara i'âm olındı
Didi hoş geldüğüz hiç korkunuz yok
Gelüben oldunuz çün bize konuk
Bizüm-ile olun şindi gidince
Size Allâh yine bir lutf idince* (Çavuşoğlu, 2014: 176, 177)

Kapıya gelen konuk, kâfir dahi olsa buyur edilmelidir. Allah, bir kişiye nimetler bahşetmişse o kişi de elindekileri paylaşmaktan imtina etmemeli ve Hz. İbrahim gibi herkese karşı cömert olmalıdır:

*Zayfa ikrâm eyle dâ'im ey püser
Aç kapuyı kâfir olursa eger
Hak seni kulmuşsa ni'met sâhibi
Eyle İbrâhîm Halîlullah gibi* (Miyasoğlu, 2011: 399)

Rıdvâniyye'de verilen malumata göre alçak tabiatlı bir insan, kimseyi konuk edemez. Başka bir ifadeyle ev sahibinde olması istenen meziyetler, tıynet meselesidir ve herkeste bulunamaz. Bu meziyetlerden en mühimi ise mihmandarın cömert olmasıdır. Alçak hilkate sahip olanlar, misafiri asla istemezler. Ekmeklerini kimseyle paylaşmaktansa çok yemekten, dişlerini un ufak dağıtmayı yeğlerler:

*Sifle olan redd idüp mihmânını
Nân yirine uşadur dendânını
Sifleden cûd u semâhat gelmeye
Esfel ü dîn-perver âdem olmaya* (Yılmaz, 2006: 27)

İyi bir ev sahibinin fiziki ve ruhi portresi farklıdır. Mihmandar, samimi bir niyetle konuğuna yaklaştığından bu müspet duygular, âdeta yüzüne yansır. Misafiri seven kişi, bahtiyardır ve konuğunu

güler yüzle karşılar. Misafirden hoşlanmayan ise bedbaht, namert ve soğuk tabiatlı kimsedir. Konuğu geleceği zaman, somurtarak kaçacak yer arar:

*Evvel şol ki bed-baht u nâ-merd ola
Ciger-germ ü göz-ter sahun-serd ola
Konuk gelicegez yüzün burtarur
Görinmeyecek yire gider varır (Ceyhan, 1997: 302)*

Misafirin konuk olacağı/olduğu yerde yapması gerekenler

Misafir her kimin evine konuk olursa olsun öncelikle eline, diline ve gözüne sahip çıkmalıdır. Konuk olduğu evin kapısından müsaade isteyerek girmelidir. Her bir şeye elini sürmemeli veya ev sahibini rahatsız edecek kadar her yere bakmamalıdır:

*Her kimin hânesine âzim olursan ey yâr
Dest ü çeşmi dili hem hıfz idici ol her bâr
Kapudan hâneye gir rıfk ile hoş niyyetle
Görüb ev sâhibin izn iste güzel sûretle
Elini mâlna ev sâhibinin itme dırâz
Yokdur el sürmeye meydânda dahı olsa cevâz
Her yire 'atf-ı nigâh eyleme hıfz it gözini
Seve âhû gibi herkes gözini hem özini (Kayaokay, 2018: 97)*

Bir yere çokça gitmek, ev sahibini sıkıntıya sokmak demektir. O yüzden ev sahibini usandırmadan, zamanlıca o haneye gitmek lazımdır:

*Gitme hazer bir yire çok nâ-mahal
Meclis-i ahbâba virürsin kesel (Kaplan, 2012: 81)*

Konuk; ikramı bol olan bir haneye gittiğinde yemek dolu kapları boşaltacak kadar yememeli, yemekten kararınca tüketmeli yani açgözlülük yapmamalıdır. Aksi takdirde o kişinin arkasından edepsiz ve utanmaz biri olduğu söylenecektir:

*Saldun ise hânesine lengeri
Çok yime kim tâ tükene lengeri
Bir yüzi pek bî-edeb ü bî-hayâ
Sonra dirler akabince sana (Kaplan, 2012: 81)*

Gencîne-i Râz mesnevisinde evde olduğu anlaşılıp konuk gelmesin diye geceleri dahi ışığını yakmayan adamın hikâyesi anlatılır. Bu hikâyeden çıkarılacak kıssadan hisse ise hasis kimselerin evine davet edilseniz bile gitmemektir:

*Yakmaz idi gice misbâha fetil
Tâ fetil olmaya mihmâna delil
Varma ol kişilerin da'vetine
Ki ziyânun tokına hisetine (Çınar, 2014: 267-268)*

Gelen misafir; müderris, müftü gibi toplum arasında saygı gören kişiler olsa da ev sahibi müsaade verdiği vakit ancak oturabilir. Böyle bir durumda makam ve mevkiinin ortadan kalktığı, geriye sadece “misafir” namının kaldığı görülür:

*Ulu kişi ger sana mihmân ola
Ya müftî ya müderris yahûd hân ola
Gerekdür ayagın turasın kişi
Elün birbirine vurasın kişi* (Ceyhan, 1997: 302)

Davete icabet etmek, nasıl ki adaba yaraşır bir hareketse davetsiz bir yere gitmek ise hoş karşılanmaz. Bu yüzden kişi, çağrılmadığı mekâna gitmemeli ve kendini sıkıntıya sokmamalıdır:

*Da'vete lâzım icâbet eylemek
Hânına pes terk-i sohbet eylemek* (Koçin, 1991: 154)
*Da'vet olunmayan yere varma
Varuben yüregine kan karma* (Kasır, 1996: 508)

Dinî-Tasavvufî açıdan misafirlik

Dinî ve tasavvufî açıdan misafirlik kavramına bakılacak olursa İlahî mekândan dünyaya gönderilen insan, misafir; dünya ise bir misafirhanedir. Bu misafirhanenin mihmandarı, sonsuz rızık sahibi Allah'tır ve her zaman insanları konuk etmektedir ancak bu, bir gün sona erecek; kul, mutlak aşk için yola koyulacaktır:

*Bu misâfir-hânedan geç 'aşka doğrı kıl sefer
Tâlibindir ol kadar Hak mizbân olmuş sana* (Ergin, 2003: 135)
*Cânımı her dem konuklar ol Kerîm
Uşbu on hân nî'metiyle ol Rahîm* (Yavuz, 2000: 469)

Allah aşkından başka bir şey istemeyenler, bu aşkın esrarına vâkıf olmalı ve nefse hoş gelecek tüm dünyevî arzuları yok etmelidir. Tasavvufta önem arz eden bu merhaleleri Gelibolulu Âlî (öl. 1600), sırlar meclisine misafir olmak ve teni yok ederek canı, can evine konuk etmek şeklinde anlatır:

*'İşkunun tek olalum hayrânı
Bezmi-i esrârın olup mihmânı* (Aksoyak, 2018: 137)
*Genc isterse teni vîrân it
Cânı cân hânesine mihmân it* (Aksoyak, 2018: 167)

Dünya, kullar için türlü nimetlerle donatılmış bir konukevidir. Bundan ötürü insanoğlu, yaşadığı dünyanın kıymetini bilmeli ve ona göre davranmalıdır. Nasıl ki bir misafir, kış günü gittiği evde yediği içtiği kabı yere çalmıyorsa insan da aç ve üryan geldiği dünyada kendisine bahşedilen nimetlere nankörlük yapmamalı; daima şükretmelidir:

*Kış günde bir eve olsan konuk
Aşı yiyüb de vura mısın çanak
Bu arada verdi sana mülki mâl
Sağlığ u rızık u hüküm ü görklü hâl* (Pehlivan, 2001: 48)

Bir Müslümanın her zaman konuk olabileceği mekân, Allah'ın evi diye tabir edilen cami ve mescitlerdir. Taşlıcalı Yahyâ'nın *Gülşen-i Envâr* adlı mesnevisinde Arap haydutları tarafından soyulan bir fakirin, perişan hâle gelmesi neticesinde -dış görünümünden dolayı- hiçbir eve konuk olamaması ama en son bir mescide sığınıp Allah'a yakarmasıyla Hızır'ın yardımına gelmesi anlatılır:

Uğradı bir mescide pür-ıztrâb
Gönli evi gibi yıkılmış harâb
Yüz yire kodı didi yâ Râbbena
Hânene geldüm konuk oldum sana (Sağlam, 2016: 759)

Her bir konuk, aslında Allah tarafından gönderilen bir lütuftur. Kıymetini bilmemek ancak ahmaklık olabilir. Misafiri armağan olarak görmeyen kulun, nitekim işleri yolunda gitmez:

Hâneye gelse müsâfir bil 'atâ-yı Hak'dır o
Hem müsâfirden kaçanlar abtal-ı mutlakdır o (Hamada, 2014: 202)
Oldı mihmân kula Rahmân bahşışı
Kim kabûl itmedi onmasun işi (Koçin, 1991: 152)

Güvâhî'nin *Pendnâmesi*'nde misafire önem veren kişinin, keramet gösterebileceği örneği üzerinden misafirliğin kutsiyeti vurgulanır. Aktarılan kıssaya göre yoldan geçen misafir, ölen birine şahit olur. Ahali, ondan ölüyü kabre indirmeleri konusunda yardım ister. Misafir kabre iner inmez; ölüyü iki latif el, alıp götürür. Buradaki kerameti anlayan bir pir, misafire kim olduğunu sorar. Bu kişi bir tüccar olduğunu, çok kazanç sağladıktan sonra ise bir mihman-hane açarak gelen geçen herkesi konaklattığını, yedirip içirdiğini söyler. Pir, bunları duyunca zatın gösterdiği kerametın sırrını anlar:

Çün anda kabr içinde ol müsâfir
Uzanıp meyyiti tutdukda zâhir
Hemîn meyyit dahı inmezden evvel
Görindi kabrden iki lâtif el
Bu düzenler düzüldüğinde vâfir
Pes itdüm hûb mihmân-hâne âhir
Gelen konukları birdür ve ger yüz
Konukladum kamu döndürmedüm yüz (Hengirmen, 1990: 237, 239)

Kur'an-ı Kerim'de İşhak'ı müjdelemek ve Lut kavmini helak etmek için Hz. İbrahim'e, insan şeklinde gelen melekler "zayf" yani misafir olarak anılmıştır (Hûd 11/78, el-Hicr 15/51, 68, ez-Zâriyât 51/24, el-Kamer 54/37). Peygamber, onlar için bir dana kesip ikramda bulunmuş ama onlar yememişlerdir (ez-Zâriyât 51/26). Buna istinaden misafir ağrlama geleneğini ilk başlatanın Hz. İbrahim olduğu nakledilir (Çağrıncı, 2005: 171). İbrahim Peygamber'in yaşadığı bu hadiseye Tarsuslu Dâî'nin *Fütüvvetnamesi*'nde değinilir:

Ya'nî İbrâhîm ahılar ulusu
Cümlesinin dahı gökcek hûlusu
Ol idi ahı konuksız yatmadı
At u deve verdi hergiz satmadı
Kondı Cibrîl evine niçe melek

*Sofra saldı didi kim yimek gerek
Yimediler ol melekler etmeği
Ol Halil'in sanadın gitdi ögi* (Köksal, 2019: 178)

Yukarıdaki beyitlerde Hz. İbrahim'e hitaben "ahi" kelimesinin kullanıldığı görülür. Ahi kelimesi, Arapça "kardeşim" demektir. Bu kelimenin Türkçede "cömertlik" anlamındaki "akı"dan (akı>ahı>ahi) geldiği de söylenmektedir. Ahi kökünden türetilmiş bir isim olan ahilik (Köksal, 2019: 17) fütüvvet teşkilatının Anadolu'daki değişik bir biçimidir (Ocak, 1996: 262).⁷ Fetâ sözlükte "genç, yiğit, cömert"; fütüvvet ise "gençlik, kahramanlık, cömertlik" anlamlarına gelir. Fütüvvet, bünyesinde insan-ı kâmilde olması gereken özellikleri taşıdığından genel olarak feta ve fütüvvet kelimeleri, sufi ve tasavvuf anlamında kullanılmıştır (Uludağ, 1996: 260). Fütüvvet yapılanmasının Anadolu'daki aksi olduğu düşünülen ahilik, Alâeddin Keykubad'ın büyük desteğiyle İslami-tasavvufi düşünceye ve fütüvvet ilkelerine bağlı kalarak bir taraftan tekke ve zaviyelerde şeyh-mürid ilişkilerini; diğer taraftan iş yerlerinde usta, kalfa ve çırak münasebetlerini düzenleyen iktisadi bir kurum olarak teşkilatlanır (Kazıcı, 1988: 540). Bu teşkilatlanmanın kendine mahsus temel özellikleri vardır. Bunlardan bazıları zaviyeye gelenlere nazik davranmak, gelen misafirlerin her türlü ihtiyaçlarını karşılamak ve şehre gelen yabancıları, zaviyeye davet ederek orada misafir etmektir (Konur, 2012: 162-163). Gelen misafiri, en iyi şekilde ağırlamak ahilik teşkilatı için âdeta bir saygınlık meselesidir (Aksoy, 2018: 26). Tüm bunlar ise cömertlik ve misafirperverliğin temsili, aynı zamanda sütçülerin piri olan Hz. İbrahim'in, neden "ahi" olarak anıldığını açıklamaktadır.

Fütüvvet erbabının adap ve erkânını, fütüvvet şartlarını anlatan manzum veya mensur eserler, fütüvvetnamelerdir (Torun, 1998: 41). Misafire ikramda bulunma, fütüvvet ehli tarafından benimsenen bir prensip olduğundan bu tür metinlerde misafirlğe dair ifadeler rastlamak mümkündür. Örneğin 18. yüzyıl şairlerinden Esrâr Dede'nin *Fütüvvetnâmesi*'nde misafire incelikle davranılması ve her ne rızık varsa konukla paylaşılması gerektiği fütüvvet ehline nasihat edilir:

*Çünkü mihmân gele telattuf kıl
Geldüğün 'ayn-ı lütf-ı Rezzâk bil
Hem tekellüfi kaldur ortadan
Ko miyâna ne varsa ni'âmdan* (Kasır, 1996: 510)

Ahmed Mürşidî'nin *Pendnâmesi*'nde Hz. İbrahim'in bir hikâyesine yer verilir. Kıssaya göre pis ve mecnun hâldeki bir zat, Hz. İbrahim'e gelerek misafir olmak istediğini söyler. Ancak kötü vaziyetteki bu adamı gören peygamber, onu hoşnutsuz bir şekilde karşılar; evde misafir edemeyeceğini söyleyerek kalması için bir zaviyeye gönderir. İltifat göremediğini anlayan mecnun kişi, zaviyede de kalmayarak yola devam eder. Bu olay üzerine Hz. İbrahim'e, Allah tarafından uyarı gelir. Hemen yola koyulan peygamber, o zatı bularak gönlünü hoş eder ve evinde ağırlar:

*Ağzına girmiş anun bıyıkları
Hem uzamış elinin tırnakları
Yüzünü ana ferah göstermedi
Eve almaz zaviyeye var didi*

⁷ Ahiliğin menşesine dair farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu kurumun, fütüvvet teşkilatının Anadolu'daki değişik bir biçimi olduğu düşününler veya Anadolu'da Türklerin ortaya koyduğu özgün bir kurum olduğunu ısrarla savunalar olmuştur (Ocak, 1996: 262).

Senin için bana olındı 'itâb

Bana mihmân olmasan işim harâb (Mermutlu, 2012: 134)

Misafirperverliği ile bilinen Hz. Muhammed'in İslam'ı irşat yolunda halkı, daima misafir etmesi; onlarla irfanını ve sofrasını paylaşması, hamse sahibi Taşlıcalı Yahyâ'nın mısralarına şu şekilde yansır:

Ma'rifeti nîmeti ile müdâm

Halkı konuklardı o fahrü'l-en'âm (Sağlam, 2016: 815)

Misafirlikle ilgili çokça hadisin bulunması Hz. Muhammed'in konuyla ilgili hassasiyetini açıklar mahiyettedir. Mürşidi'nin *Pendnâmes*'inde âlemlerin övücü Hz. Muhammed'in "her kim, misafirine gönül koyacak olursa Allah'ın gazabına maruz kalacağını" söylediği aktarılır:

Fahr-ı 'âlem didi kim mihmânna

Darılursa yazık ider cânna

Ol kişiye Hak Ta'âlâ darılır

Öyle kimse hışm-ı bârîde olur (Mermutlu, 2012: 133)

Murâdnâme mesnevisinin onuncu babı, misafirlik hakkında yazılmıştır. Bölüm başlangıcında Hz. Muhammed'in bir hadisi örnek verilerek konu açılır. Bu hadiste konuk kişi, kâfir bile olsa ona ikramda bulunulması yönünde tavsiye edilir:

Kâle'n-Nebiyü 'aleyhi's-selâm

*Ekrimu'd-dayfe velev kâne kâfirân*⁸ (Ceyhan, 1997: 301)

Heşt Behişt mesnevisinde aktarılan bir hikâyeye göre Hz. Muhammed'in torunları Hasan ve Hüseyin hastadır. Hz. Ali, oğullarının iyileşmesi için Hz. Muhammed'in "adakta bulun" tavsiyesine uyarak üç gün oruç tutmayı, adar. Hz. Fatma ve hizmetkârları Fıdda da aynı niyette bulunurlar. Çocuklar iyileşince oruç tutmaya başlarlar. Hz. Ali, maddi sıkıntıda olduğundan sadece üç ölçek arpa ödünç alabilir. Oruçlarını açmaya niyetlendiklerinde ise evlerine ilk gün bir dilenci, ikinci gün bir yetim, son gün ise bir esir yardım istemeye gelir. Onlar da kapılarına kadar gelen bu misafirlere yiyeceklerini hiç düşünmeden vererek oruçlarını su ile açarlar. Daha sonra bu durumdan haberdar olup çokça üzülen Hz. Muhammed'e İnsan sûresi nazil olur (Yeniterzi, 2018: 21). Bahsi geçen kıssada yardım istemek için kapıya kadar gelenlerin, boş çevrilmemesi öğütlenir:

Yine iftâr vaktinde kemâ-kân

Zuhûra geldi bir dermânde mihmân (Yeniterzi, 2018: 67)

Misafir ağırlamanın toplumsal ve siyasal itibarı

Türk devlet kültüründe yönetici vasfındaki birinin davette bulunması ve davete iştirak eden misafirleri en iyi şekilde ağırlaması gelenekselleşmiş uygulamalardan biridir. Daveti verecek yöneticinin şamına yakışır bir ziyafet düzenlemesi, toplumun gözündeki nüfuzunu ispatlaması veya makamını sağlamlaştırması adına önemlidir. Bu amaçla bir çeşit tören olarak nitelendirilebilecek toylar tertip edilmiştir.

⁸ Peygamber (a.s.) buyurdu ki: "Kâfir bile olsa misafire ikram ediniz." (Ceyhan, 1997: 301).

İşlevlerine göre çeşitlilik gösteren⁹ (doğum öncesi, erişkinliğe geçiş, evlilik, akın, ölüm) bu toylarda yenilir, içilir ve sohbetlerde bulunulmuş (Duymaz, 2005: 42-43). *Oğuz Kağan Destanı*'nda ve *Dede Korkut*'ta anlatılan toylarda ortak birçok nokta vardır. Bu müşterek unsurların en mühim yanı ise tasvirî mahiyette hâkimiyeti sembolize etmeleridir (Duymaz, 2005: 409). O hâlde toylar, boyun ileri gelenleri tarafından düzenlenen, bir bakıma kişinin mevkîinin gücünü gösteren toplantılardır (Altunbay, 2016: 364). *Murâdnâme* mesnevisinde misafirliğin bu cepheden de ele alındığı görülür. Padişah; halkını doyurmalı, haftada bir ziyafet vermeli ve bu ziyafette çeşit çeşit yiyecekler olmalıdır:

*Dahı heftede bir konukluk gerek
Ki bu halka gayetde tokluk gerek
Şunun gibi konuklug eyleye ol
Ki her nev ile ni'meti ola bol* (Ceyhan, 1997: 303)

Tebaasını memnun etme çabasıyla hazırlanan yeme-içme toplantılarının yanı sıra bir padişah, başka bir hükümdarı konuk edebilir. Böyle bir durumda ise sohbetin iyi geçmesi adına meclis süslenmeli, hüner sahibi sazandeler onlara eşlik etmelidir:

*Eger şâha şâh olur ise konuk
Ne ide ki olmaya sohbet tonuk
Gerek meclisin ide ârâste
Ki ârâyiş olmaya andan öte
Hüner-mend mutrib rebâb ile çeng
Gerek kim ola Zühre ûd ile deng* (Ceyhan, 1997: 304)

Sonuç

Misafirlik, Türk toplumu için geçmişten günümüze kadar canlılığını koruyan kültürel bir değerdir. Bu değerın İslami açıdan taşıdığı ehemmiyetin yanı sıra Türk toplumuyla özdeşleşen bir yönü vardır. Misafire iyi bir şekilde davranma hissiyatı, diğer toplumlarda da görülebilir. Ancak Türk kültüründe bu uygulama, halk hukuku kapsamında değerlendirilecek kadar önem taşır. Misafirine kötü davrananlar, toplum tarafından bir yaptırıma maruz kalabilir veya kınanabilir.

Kültürdeki yeri köklü bir geçmişe uzanan misafirlik, klasik Türk şiirinde bahsedilen konulardan biridir. Bilhassa ahlaki mesneviler başta olmak üzere dinî-tasavvufî mesneviler konu kapsamı itibarıyla misafirlik kavramı hakkında malzeme bulunabilecek en uygun kaynaklardır. Mesnevilerde misafir kelimesine mukabil, daha çok Türkçe "konuk" ve Farsça "mihman" kelimeleri bunun yanı sıra Arapça "zayf" sözcüğü kullanılmıştır. Bu bahsin, mesnevilerde nasıl işlendiği göz önünde bulundurulduğunda ise 1) Ev sahibinin, misafirine karşı sorumlulukları. 2) Misafirin konuk olacağı veya olduğu yerde yapması gerekenler. 3) Dinî-tasavvufî açıdan misafirlik. 4) Misafir ağırlamanın toplumsal ve siyasal itibarı, şeklinde dört başlık altında tasnife gitmek mümkündür. Bu başlıkların ilk ikisi üzerinde daha çok durulmuştur. İncelenen mesnevilerden hareketle ev sahibi; misafirini güler yüzle karşılamalı, cimrilik yapmadan sofrasındaki paylaşmalı, gelen her kim olursa olsun onu "Tanrı misafiri" olarak kabul etmelidir. Misafir de davet edildiği yere icabet etmeli ancak bu icabet esnasında konuk olduğu mekâna ve sofraya saygı göstermeli başka bir ifadeyle ev sahibine rahatsızlık verecek bir davranışta

⁹ İşlevlerine göre toylar için bk. Ali Duymaz, "Oğuz Kağan Destanı'ndan Dede Korkut'a Toy Geleneğinin Simgesel Anlamı ve Türk Paylaşım Modeli." *Karadeniz Araştırmaları*, 5. s. 37-60.

bulunmamalıdır. Kısacası ahlaki mesnevilerde Türk toplumunda misafirlikle ilgili kabul gören genel geçer hükümlerin ya kıssadan hisse şeklinde ya da doğrudan bir aktarımla işlendiği görülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, A. (2018). 13. ve 14. Yüzyılda Anadolu'da Ahilik Teşkilatı, Etkisi ve Siyaseti. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 2/1. s. 19-35.
- Aksoy, Ö. A. (1968). *Atasözleri ve Deyimler (El Kitabı)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I- Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Basımevi.
- Aksoyak, İ. H. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âli-Tuhfetü'l-Uşşâk*. <https://ekitap.ktb.gov.tr>. [erişim tarihi: 07. 01. 2022].
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve Ahlak Felsefesine Giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1/1. s. 38-59.
- Altunbay, M. (2016). Temel Bir Değer Olarak Dede Korkut'ta Misafirperverlik ve İzzeti İkrâm. *Akademik Bakış Dergisi*, 56. s. 359-371.
- Arat, R. R. (2006). *Yusuf Has Hacib-Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ceyhan, A. ve Koşık, S. (2016). Cemâli'nin Risâle-i Durûb-ı Emsâl'i. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 16. s. 33-76.
- Ceyhan, A. (1997). *Bedr-i Dilşad'ın Murâd-nâmesi I*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ağrıci, M. (2005). Misafir. *DİA*. C. XXX. s. 171-172.
- Çanak, Ö. (2019). *İslâm Öncesi Türk Kültüründe İnsani Değerler*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- avuşoğlu, R. (2014). *Ferah-nâmeler ve Kemâloğlu'nun Ferah-nâmesi (İnceleme-Metin)*. (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- elebioğlu, A. (1999). *Türk Edebiyatı'nda Mesnevi (XV. yy'a kadar)*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- ınar, B. (2014). *Taşhcalı Yahya Bey-Gencîne-i Râz*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Dursun, A. (2014). *Türk Halk Kültüründe Hukuk Kavramı*. (Doktora Tezi). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Duymaz, A. (2005). Oğuz Kağan Destanı'ndan Dede Korkut'a Toy Geleneğinin Simgesel Anlamı ve Türk Paylaşım Modeli. *Karadeniz Araştırmaları*, 5. s. 37-60.
- Erdi, S. ve Yurteser, S. T. (2007). *Dîvânü Lugâti't-Türk-Mahmûd el-Kâşgarî*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ergin, F. (2003). *Hüseyin Kudsî-i Edirnevî'nin Hayatı ve Pend-i Mahdûmân Adlı Eseri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hamada, R. (2014). *Siyâhîzâde Âli Efendi ve Gülşen-i Ahbâr Adlı Pend-i Attâr Tercümesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hengirmen, M. (1990). *Güvâhî- Pend-nâme*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Işıktaç, Y. (1991) *Hukukun Kaynağı Olarak Örf ve Âdet Hukuku*. (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kaplan, M. (2012). Diyarbakırlı Emîri ve Nasihat-nâmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5/22. s. 72-84.
- Kartal, A. (2014). *Doğu'nun Uzun Hikâyesi*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Kasır, H. A. (1996). *Esrâr Dede Hayatı, Edebî Kişiliği ve Dîvânı'nın Karşılaştırılmal Metni*. (Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Kayaokay, İ. (2018). Ahmed Râşid'in Pend-Nâme-i Lokman Hekim Terceme-i Manzumesi Adlı Mesnevisi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5/2. s.71-103.
- Kazıcı, Z. (1988). Ahîlik. *DİA*. C. I. s. 540-542.
- Koçın, A. (1991). *Zaifî ve Bustân-ı Nasâyih'i (İnceleme ve Tenkitli Metin)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Konur, H. (2012). Tasavvufun Gelişimi. (Ed. Kadir Özköse.). *Tasavvuf El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Köksal, M. F. (2019). *Manzum Fütüvvetnâme-Tarsuslu Dâ'î*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Levend, A. S. (1964). Ümmet Çağında Ahlâk Kitaplarımız. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 11. s. 89-115.
- Mermutlu, M. S. (2012). *Diyarbakırlı Ahmed Mürşidî-Pendnâme*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Miyasoğlu, O. E. (2011). *Nailî Sâlih Kenz-i Nesâyih (Metin-İnceleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Kültür Üniversitesi.
- Ocak, A. Y. (1996). Fütüvvet. *DİA*. C. XIII. s. 261-263.
- Oğuz, Ö. (2012). Yazılı Hukuk ve Sözlü Hukuk Açısından Evlenme Pratikleri ve Töre Cinayetleri. *Millî Folklor*, 95. s. 103-113.
- Pehlivan, E. (2001). *Nasihât-nâme Şeyh Eşref b. Ahmed*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sağlam, A. (2016). *Taşlıcalı Yahyâ Bey ve Hamse'si*. (Doktora Tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Torun, A. (1998). *Türk Edebiyatında Türkçe Fütüvvet-nâmeler Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr>. [erişim tarihi: 10. 03. 2022].
- Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uludağ, S. (1996). Fütüvvet. *DİA*. C. XIII. s. 259-261.
- Yavuz, K. (2000). *Âşık Paşa-Garib-nâme*. <https://ekitap.ktb.gov.tr>. [erişim tarihi: 07. 01. 2022].
- Yeniterzi, E. (2007). Anadolu Türk Edebiyatında Ahlaki Mesneviler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 10: 433-468.
- Yeniterzi, E. (2018). *Behiştî'nin Heşt Behişt Mesnevîsi (İnceleme-Metin)*. <https://ekitap.ktb.gov.tr>. [erişim tarihi: 07. 01. 2022].
- Yılmaz, N. (2016). *Ahmed-i Rıdvân-Rıdvâniyye (İnceleme-Metin-Dizin)*. <https://ekitap.ktb.gov.tr>. [erişim tarihi: 07. 01. 2022].

25. Bilgisayar sözlükçülüğü çağı ve sorunları

Mehmet Halit ATLI¹

APA: Atlı, M. H. (2022). Bilgisayar sözlükçülüğü çağı ve sorunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 383-396. DOI: 10.29000/rumelide.1132575.

Öz

60'lı yıllarda bilgisayarların uygulamalı sözlükbilim alanında kullanılması, geleneksel sözlükçülüğün icrasında köklü değişimin habercisi olur. Özellikle 90'lı yıllarda elektronik dilsel verilerin bir araya getirilmesi, 21. yüzyılın başında ise az maliyetli yüksek hızlı geniş bantlı internetin artan kullanımı bu tür çalışmaların hızla artmasına neden olur. Bu gelişmeler eşliğinde kısa süre içerisinde birçok basılı sözlük elektronik ortamda yayınlanır. Elektronik yayınlanan e-sözlüklerin basılı sözlüklere olan üstünlüğü birçok sözlükbilimcinin hemen dikkatini çeker. Ancak başta *melezleme* (İng. hybridisation) sorunu olmak üzere *derlem uyumu*, *veri güvenilirliği*, *erişim yolu*, *özeleştirme*, *nitelik ve kullanılabilirlik* benzeri sorunlar az kişinin dikkatini çeker. Hâlbuki e-sözlükbilimdeki modern gelişmeler, disiplinin kendisinden beklenenin aşırı derecede artmasına neden olmuş; uygulama alanında köklü değişimin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu çalışmada başta uygulamalı e-sözlükbilimin tarihî gelişimi yanı sıra bilgisayar sözlükçülüğü kavramının tanımı üzerinde durulmuştur. Ayrıca ilk kez Tarp (2012a, s. 256-268; 2012b, s. 116-117), tarafından tanımlanan teknolojinin e-sözlük üretim sürecindeki aşamalar [*taklitçiler* (İng. copycats); *hızlı atlar* (İng. faster horses); *model t fordlar* (İng. model T Fords); *rolls royce'lar* (İng. rolls royces)] ele alınmıştır. Bunun yanı sıra çağdaş e-sözlüklerde *melezleme*, *derlem*, *veri güvenilirliği*, *erişim yolu*, *kişiselleştirme ve nitelik açısından* herhangi bir sorunun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilindiği üzere e-cihazlar, dilbilimsel ve sözlükbilimsel verileri çözümlmek için dil teknolojisi yazılımına ihtiyaç duyar. Sözlükbilimsel verilerin dil teknolojisi uygulamaları tarafından okunur/ anlaşılır olması için dilin ölçünlü olması gerekir. Çünkü e-cihazlar, dillerdeki eksiklik ve/veya hataları algılamada insanlara kıyasla daha hassastır. Bundan dolayı bu çalışma ile e-sözlüklerin -varsa- sorunları tespit edilmeye çalışılmış; tespit edilen sorunların giderilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilgisayar sözlükçülüğü, basılı sözlükler, e-sözlükler, e-sözlük sorunları

The age of computer dictionary and its problems

Abstract

The use of computers in practical lexicography in the 1960s introduced a fundamental change in traditional lexicography. Especially in the 1990s, the accumulating of electronic language data and the increasing use of low-cost high-speed broadband internet at the beginning of the 21st century is leading to a rapid growth of e-lexicography studies. Along with these developments, many printed dictionaries became available as e-dictionaries within a short time. The advantage of electronically published dictionaries over printed dictionaries catches the attention of many lexicographers immediately. But nobody noticed the problems caused by *hybridizations*. Likewise, issues such as *corpus coherence*, *data reliability*, *access path*, *quality*, and *utility* attract few researchers' attention.

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: 06.04.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132575]

Nevertheless, modern developments in e-lexicography have led to an unbalanced growth in expectations of the discipline, as well as a radical change in its functional field. In this study, the definition of the term computer lexicography is emphasized in addition to the historical advances of e-lexicography. And the phases of e-dictionary making were also discussed. In addition, an attempt was made to determine whether there are problems with today's e-dictionaries in terms of hybridization, corpus, data reliability, access path, personalization and quality. It is known that electronic devices require speech technology software to analyse linguistic and lexicographical data, and language technology applications require lexical data to be readable/understandable. Language needs to be standardized, because e-devices are more sensitive than humans to detect mistakes and errors. Therefore, this study makes some suggestions to identify and get rid of problems with e-dictionaries.

Keywords: Computer lexicography, printed dictionaries, e-dictionary, e-dictionary problems

Genel basılı sözlükler, içinde bulunduğumuz yüzyıl bitmeden tedavülde kalkarsa şaşmam (Meijs, 1990, s. 69-70).

Giriş

Uygulamalı sözlükbilim (sözlükçülük), binlerce yıldır kil tablet, papirüs, parşömen, kâğıt gibi nesnelere üzerine uygun yazı araçları ile yapılmıştır. Matbaanın, ardından yazı makinesinin icadı ile sözlükçülüğün icrasında köklü değişiklikler olur. Bu değişimin başında sözlük üretiminin eski yöntemlere kıyasla daha hızlı, ucuz ve kolay üretilir olmasıdır. Ne var ki, asıl köklü değişim doksanlı yılların başında yaşanır. Çünkü bu tarihten itibaren sözlükbilimciler, elektronik sözlüklerin (e-sözlükler²) basılı sözlüklerin yerine kullanılacağına ilişkin devasa bir potansiyelin varlığının farkına ilk defa(!) varır. Bu potansiyel öylesine büyüktü ki, dönemin sözlükbilimcileri geleneksel sözlükçülük faaliyetlerinde çok büyük ve köklü bir değişimin kapıda olduğunu sık sık vurgular.

De Schryver (2003), *Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dictionary Age* adlı çalışmasında, basılı sözlüklerin on-yirmi yıl içerisinde e-sözlüklere dönüştürüleceğini öngörür. Ona göre e-sözlüklerin madde başlarına erişilebilirlik hızı, taşıma ve kullanım kolaylığı, alan sorununun olmayışı vb. üstünlükler, dönüşüm sürecini hızlandıran etmenlerin başında gelir. Ayrıca e-sözlüklerdeki sözlük madde başlarının birden fazla yolla erişilir olması, alfabetik düzene bağlı kalınmaması, aranan madde başı karakterlerinin girişi tamamlanmadan makine tarafından aranan kelimenin tahmin edilmesi, madde başının –bazen de açıklamasının- telaffuzunun eklenebilir olması bu süreci hızlandıracak varsayılan diğer etmenler olarak sayar (bkz. de Schryver, 2003). E-sözlüğün basılı sözlüğe olan üstünlüğüne/noksanlığına ilişkin ayrıntılı açıklama ve yorumlar birçok sözlükbilimci tarafından ele alınır (bkz. Bolinger; 1990; Fillmore & Atkins, 1992; Atkins, 1996; Nesi, 1999; Harley, 2000; Tarp, 2012a; 2012b; Atli, 2021a; 2021b). Dönemin sözlük bilimcilerinden Meijs (1990), daha da ileri giderek içinde bulunduğu yüzyılın içerisinde basılı sözlüklerinin kullanımdan kalkması durumunda kendisine sürpriz olmayacağı yönünde fikir beyan eder (Meijs, 1990, s. 69-70).

Sözlük zanaatçısının gerçekleştirmek istediği ilk hedef kuşkusuz ihtiyaç duyulan bilginin olabildiğince hızlı ulaştırılmasıdır. Ancak bu hedefin gerçekleşmesi için hazırlanan sözlük için bir *geniş alana* ihtiyaç

² Nesi (2000b), bir dilin kelime hazinesine ilişkin dijital ortamda *imla, anlam ve kullanımı* hakkında bilgi veren, onları muhafaza etmek için depolayan başvuru eserler için *elektronik sözlük* (e-sözlük) kavramını kullanır. Yine Nesi, sözcük işleme programlarından *imla denetleyicisi, basılı sözcükleri tarama, bir dili başka bir dile çeviren aygıt, çevrimiçi öğretim materyalleri* ile basılı bir sözlüğün elektronik sürümü için de bu kavramın kullanılabilirliğini belirtir (Nesi, 2000b, s. 839). Bu çalışmada da bu kavram Nesi (2000b)'in tanımladığı gibi geniş anlamda kullanılmıştır.

duyulur. Ne var ki, *geniş alan* bu zanaatı gerçekleştirenlerin önünde her zaman en büyük sorun olarak varlığını sürdürür. Elli yıl öncesine kadar fişleme yöntemi, sözlükçülük çalışmalarının başlıca kaynağı kabul edilirdi. Bu yöntemle göre sözlükler, yüzlerce kişi tarafından toplanan verilerin derlenmesinden oluşurdu. Bu tür sözlüklerde alan sorununun giderilmesi ve verilere hızlı erişimin sağlanması için yüzyıllar boyunca -sayfaların iki yönünün de kullanılması dâhil olmak üzere- birçok karmaşık uygulamaya başvurulur. İhtiyaç duyulan bilgiye erişmek isteyen her basılı sözlük kullanıcısının gerekli düzeyde sözlük kullanma ön bilgi ve becerisine bundan dolayı sahip olması gerekir. Basılı sözlüklerde ihtiyaç duyulan veriye ulaşmak güç olduğundan herkes bu sözlüklerden istediği şekilde yararlan(a)mazdı.

TDK e-sözlüklerinin kaynağı basılı TDK sözlükleridir. Bir başka deyişle TDK e-sözlükleri basılı bir sözlüğün bandı konumundadır. Basılı sözlüğün verileri yayıncısı tarafından bilgisayar bandına aktarılır. Bilgisayardaki bir program bantlara aktarılan verileri kendine özgü şekilde dizgiler. Sözlüksel verileri kendine özgü dizgileyen bu program, sözlüğün basılı sürümünü yalnızca okumaz; onları yorumlar da. Bir sözlüğün verilerinin bilgisayar bantlarına aktarılması ve burada yorumlanması, basılı bir sözlüğün üretmekten çok farklı bir şeydir. Çünkü verilerin yalnızca dizgisinin yapılması için bantta aktarılmaz. Bantlar, basılı kitabı yaratma sürecinin bir yan ürünüdür. Bu sürecin amacı, sözlüğün elektronik kaynağının *Doğal Dil İşleme* (DDİ) programlarının kullanımına uygun bir hale getirmektir. Zira e-sözlüklerdeki sorunları çözmede dizgi bilgisi/tekniki hiçbir zaman tek başına yeterli gel(e)mez.

1. E-sözlükçülük kavramı

Uygulamalı e-sözlükbilimdeki zorluk ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri genellikle dil teknolojisi hakkında yetkin kişilerce verilir. Bu yetkinliğe *Bilgisayar Sözlükçülüğü/Sözlükbilim(i)*³ (İng. Computer Lexicography; Alm. Computer Lexikographie) adı verilir. Kunze & Lemnitzer (2007) *Computer Lexikographie* isimli eserde *Bilgisayar Sözlükçülüğü* kavramını şöyle tanımlar:

Bilgisayar sözlükçülüğü kavramı ile hem bilgisayarla hem de bilgisayar için yapılan sözlükbilimsel faaliyetler kastedilir. Sözlükbilimsel çalışma faaliyetleri olağan dışı geniş kapsamlı veriden meydana gelir. Aşırı fazla sayıdaki dilsel verinin işlenmesi için sürecin bilgisayar destekli olmasında yarar vardır. Zira bilgisayarlar, sözlükbilimsel verilerin toplanması, işlenmesi ve sunulmasında sözlük zanaatçıları için (büyük) bir destektir. Bunun yanı sıra sözlük kullanıcılarına, kendileri için önemli olan verilere erişim yine bilgisayarlar üzerinden sağlanır. Ayrıca e-cihazlardaki dil işleme sistemiyle bir veya daha fazla dilin kelime dağarcığı hakkında ilgili dillere ilişkin sözcük bilgisinin sunulmasını sağlayan kaynaklara ihtiyaç duyulur ki, bu ihtiyaç yine bilgisayar sözlükçülüğü ile giderilebilir (Kunze & Lemnitzer, 2007, s. 5).

E-sözlükçülüğü, ansiklopedik ve/veya genel sözlük madde başlarının yalnızca makro yapısal bağlamda ele alınmasını hedeflemez. Madde başlarının tipolojik, kuramsal ve mikro yapısal çözümlemesini de yapıp teknik anlamda gerekli eksiklikleri gidermeyi; uygulamalı ve kuramsal sözlükbilim araştırmalarına ilişkin bazı soyut değerlendirmeleri de içerir. Yukarıdaki tanımdan da anlaşıldığı üzere bir tür kesintisiz değişim ve gelişim ürünü olan *Bilgisayar Sözlükbilimin* hiçbir zaman sonu gelmez. TDK (Tr.,www.sozlukgov.tr), DUDEN (Alm., www.duden.de/worterbuch), Larousse (Fr., www.larousse.fr/dictionnaires/francais) vb. çeşitli türlerden geniş bir sözlük koleksiyonunu ağ üzerinden sunan birer *uygulamalı bilgisayar sözlükbilim* örnekleridir.

E-sözlükçülüğü, devâsa büyüklükteki derlemelerin (*Ing. Corpus, Alm. Korpus*) sözcük birimlerinin geri çağırılması tekniği temeline dayanır. İstenilen hedefe varmak için değişik veri tabanlarının, veri

³ Sözlükçülük ve Sözlükbilim(i) kavramları için bkz. Atlı, 2021a, s. 22-24; Usta, 2010.

depolama alanının, sözcük girişlerinin öz devimsel tanınmasının, depolanan verilerin/bilgilerin yeniden işlenmesinde özel programlar devreye girer. Baranov (2007), e-sözlükçülüğün ürün haline gelmesi için aşağıdaki aşamalardan sırasıyla geçmesi gerektiğini belirtir:

- Derlemler ve derlemlere ilişkin kelime dağarcığının oluşturulması;
- Madde başlarının açıklama kısmında kullanılacak örneklerin rastgele seçilmesi;
- Sözlük birimlerinin sözlükbilime uygun seçilip işlenmesi/yazılması;
- Seçilen sözlük birimlerinin bilgisayar veri tabanına işlenmesi;
- Veri tabanındaki sözlük birimlerinin e-veri tabanına aktarılması/işlenmesi;
- Derlemlerin e-veri tabanına aktarılması;
- Sözlük maddesi ile sözlüğe özgün iç ve dış bölümleri yanı sıra sözlüğün sayfa düzeninin oluşturulması;
- Oluşturulan sayfa düzeninin çıktısının alınmasıdır (akt. Abdurahobov, 2021, s. 666).

Sözlük üretim süreci sözlüğün türü, hedef kitlesi vb. birçok etkene bağlı değişik aşamadan meydana gelir. Sözlük üretiminde bilgisayar kullanımı, sözlük oluşturma sürecindeki aşamaların sayısını azalttığı gibi her bir aşamada da zaman tasarrufu sağlar. Bilgisayar sözlükçülüğünde kelime kartı kullanmak yerine seçilen değişkenlere göre verileri kendiliğinden sıralayan, gerekli örnekleri derlemden rastgele seçip gruplar halinde birleştirmeyi mümkün kılan veri tabanları kullanılır. Piyasada uygulamalı sözlükbilimsel çalışmalar için hiçbir özel yazılım yoktur. Ancak bu amacı gerçekleştirmek için ACCESS, PARADOX veya DIALEX gibi madde başları açıklamasına örnekler seçip ekleyen bilgisayar uyumlu modern veri tabanları oldukça yaygın kullanılır. Ayrıca sözlük düzenini oluşturmak, sözlük girişinde stiller eklemek, alfabetik sıraya koymak, dizin oluşturmak vb. değişime izin veren *Page-Maker* ve *WinWord* gibi uygulamalar sıklıkla kullanılır.

2. E-sözlükçülük tarihi

İlk modern bilgisayar bantlı sözlükler 1960'lı yılların başında geliştirilir (Béjoint, 2010, s. 376). Wilks ve diğ., (1996), Olney & Revard (1963)'ün *Webster's seventh new collegiate dictionary* sözlüğünün tamamının manyetik bir bant üzerine kaydedilen ilk e-sözlük olduğunu belirtir (Wilks ve diğ., 1996, s. 81). Fontenelle (1997)'e göre sözcükleri sözlüksel-anlamsal bilgilerine göre birbirinden ayıran ilk manyetik bantlı e-sözlük *Longman Dictionary of Contemporary English/ Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğü* (1978) sözlüğüdür. Manyetik bantlar, makine tarafından okunabilir olduğundan bunlara *Makine Tarafından Okunabilen Sözlükler* (MTOS) de denir. Ancak manyetik bantlardaki bazı verilerin hesaplama yoluyla elde edilebilir olmasının farkına varılmasıyla teknolojik anlamda kısa süre içerisinde önemli bazı gelişmelere ihtiyaç olduğu anlaşılır.

Manyetik bantlar, başlangıçta basılı sözlüklerin yalnızca birer kopyasıdır. Oysa sözlükbilimcilerin hedefi, basılı sözlüklerin basit bir kopyasının elektronik ortama aktarmaktan çok daha fazlasıdır. Özellikle 1970'li yılların sonu, 1980'li yılların tamamı MTOS'ların DDİ'de yaygın kullanıldığı dönemde, sözlüksel veri tabanı yanı sıra istatistiksel sözcükbilim disiplini hakkında yeni fikirler gelişir (bkz. Amsler,

1980; 1984; Michiels, 1982; Kay, 1984; Wilks et al., 1996). İçeriği özdeş basılı sözlükleri yansıtan CD'lerin çıkışı 1980'li yıllara kadar geriye gider. Başlangıçta diskete (1991), sonradan CD'ye (1994) aktarılan *Collins English Dictionary* bu tür sözlüklerin ilk örneğidir. Yine 1990'lı yılların başında İngilizce öğrenmek isteyen yabancı öğrenciler için hazırlanıp CD'ye aktarılan *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* bu türün ilk örnekleri arasında kabul edilir. Bu sözlüğün bir diğer özelliği hem baskı hem de CD sürümünün eşzamanlı üretilmiş olmasıdır (Béjoint, 2010, s. 373).

İnternetin icadı, çevrimiçi sözlüklerin kademeli gelişmesine neden olur. Öyle ki, bu buluşla birlikte e-sözlüklerin sayısı kısa süre içerisinde neredeyse sayılamaz duruma gelir. CERN⁴'de internet alt yapısının kurulmasından yalnızca beş yıl sonra, İngilizce e-sözlük sayısı yaklaşık 400'e ulaşır (Li, 1998, s. 21). İnternet sözlük kaynaklarındaki bu hızlı artış teknolojik gelişmelerle yakından ilintilidir. Zira başlangıçta baş maddelerin sesletimi benzeri multimedya uygulamaları çok yavaştır. Bu durum CD-ROM ve taşınabilir cihazlarda da mevcuttur. İnternetin ilk günlerinde popüler web siteleri *aşırı yüklenmeden* dolayı hata vermeye başlar. Öyle ki, Ruhr Üniversitesi, 1998'de ücretsiz kullanıma sunduğu *Student's Dictionary* isimli e-sözlüğün çevrimiçi sürümünü 2004'te *aşırı yüklenme* nedeniyle geri çekmek zorunda kalır (Li, 2005). 2000'li yılların başından itibaren yüksek hızlı geniş bant teknolojisinin artan kullanımı, dünyadaki birçok kullanıcı için bu tür sorunların sona ermesine neden olur. Madden (2003, s. 5)'e göre 2000'de Amerikalı internet kullanıcılarının yalnızca %6'sı geniş bant kullanıcısı iken, bu oran Aralık 2002'de %25'e, Ağustos 2003'te ise %31'e yükselir. Tüm bu gelişmelerden e-sözlükçülük ile teknolojik gelişmelerin koşut olduğu anlaşılır.

Sözlükbilimciler, 90'lı yılların son yarısı ile 21. yüzyılın ilk 5 yılını elektronik dilsel verileri bir araya getirmeye odaklanır. 21. yüzyılın başında yüksek hızlı geniş bantlı internetin artan kullanışlılığı ve azalan maliyeti e-sözlükçülük faaliyetinin hızla değişmesine neden olur (Nesi, 2015, s. 580). Bu durum kısa süre içerisinde birçok basılı sözlüğün çevrimiçi yayınlanmasını beraberinde getirir. Tarp (2012a, s. 256-268; 2012b, s. 116-117), teknolojinin e-sözlük üretiminde dört farklı aşamadan geçtiğini belirtir. Ona göre bu aşamalar şunlardır, s. Taklitçiler (*İng. copycats*), Hızlı Atlar (*İng. faster horses*), Model T Fordlar (*İng. Model T Fords*) ve Rolls Roycelar (*İng. Rolls Royces*).

Taklitçiler (*İng. copycats*): İlk e-sözlük çalışmaları bu sınıfa dâhil edilir. Mevcut basılı sözlüklerin taranması ve/veya fotoğrafının çekilmesiyle oluşturulan dosyaların çevrimiçi yayınlanmasıyla meydana gelen en ilkel e-sözlüklerdir. Bu tür e-sözlük üretimi, e-sözlükçülük çalışmaları emekleme dönemindeyken sıklıkla başvurulan bir uygulamadır. Fuertes-Olivera (2013, s. 326), basılı sözlüklerin elektronik sürümünün ilk iki kategorisine (*Taklitçiler* ile *Hızlı Atlar*) atıfta bulunmak için *Basılı Çevrimiçi Sözlükler* terimini kullanır. Basılı çevrimiçi e-sözlüklerin basılı sözlüklere üstünlüğü, madde başlarına erişimi kolaylaştıran bir arama penceresine sahip olmalarıdır.

Hızlı Atlar (*İng. faster horses*): Devasa geniş veri tabanlı derlemlere hızlı erişimin sağlanması için yeni teknolojik gelişmelerden yararlanmaya başlandığı dönemdir. Tarp (2012a), başlangıçta teknolojik anlamda bazı sözlüklerin sayısallaştırılarak taranabilir bir metne dönüştürme gelişmesinin e-sözlük üretiminde ikinci aşama diye adlandırılan *Hızlı Atlar* evresine denk geldiğini belirtir. Taklitçi e-sözlüklerden sonra modellenen *Hızlı Atlar*, hızlı arama yapma seçeneği dışında basılı çevrimiçi sözlüklerle büyük benzerlik gösterir. Bu sınıfa dâhil edilen e-sözlüklerde kullanıcı ihtiyaçlarını

⁴ İlk internet, 1993 yılında İsviçre'de CERN (*Fr. Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire/Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi*) denilen kurumda olup farklı yerlerde çalışan bilim insanları arasında işbirliğini desteklemek amacıyla geliştirilir. Bu teknik alt yapı ile www bilgi servisini internetin iletişim servislerine (örneğin e-posta) bağlanarak, aynı konu üzerinde çalışıp internet bağlantısı olan kişilerin birbirleriyle hızlı, kolay ve ucuz bir şekilde iletişim kurabilmeleri, güncel araştırmalara çarçabuk ulaşılmalari amaçlanır (Li, 1998, s. 21).

belirleme, kişiye özgü sözlük içeriğini oluşturma seçeneği yoktur, çünkü bu sözlükler durağandır. Elektronik ortamın potansiyelinden daha fazla yararlanan *Model T Ford* e-sözlüklerden önce gelir. Uzun yıllar e-sözlüklerin büyük çoğunluğu bu türdendi (Tarp, 2012a, s. 258).

Model T Fordlar (*İng. Model T Fords*): Bu e-sözlüklerin en belirgin özelliği, kişiye göre ayarlanabilir/uyarlanabilir işlek bir mikro yapının varlığıdır. Bu tür sözlüklerde hiper ortam da dâhil olmak üzere kendi profilini oluşturmak için filtreleme yapabilme seçeneği belirgin şekilde ön planda yer alır. Bu sözlüklerin temel hedefi verilere yalnızca hızlı erişim değil, içeriğine ilişkin bazı özelliklerin süratle öne çıkarılmasıdır. Ancak Model T Ford kullanıcısı, erişmek istediği girdinin içeriğine sınırlı müdahale yetkisine sahiptir. OWID,⁵ bu sınıfa dâhil edilen e-sözlükler içerisinde en bilindik olanıdır. Bu e-sözlükte yer alan *daha fazla göster/daha az göster* butonu ile *fonetik transkripsiyon, dinleme, eşdizim, kullanım sıklığı; göster/gizle* butonu ile ilgili sözcüğün *eş anlamlılar* bağlantılarını göster(me)mek tamamen kullanıcının tasarrufuna bırakılmıştır. Ayrıca aranan sözcüğün hangi konuya ait olduğu, ikinci dil öğretimindeki zorluk derecesi, köken bilgisi, konuşulan bölge, kullanıma giriş tarihi, ilk/orta/son hecesine göre arama yapmak bu özelliklerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra mikro yapı içerisinde yer alan alıntı cümlelerin nereden/kimden alındığının tespit edilmesi seçeneği de vardır. Mikro yapıyı meydana getiren unsurlara müdahale etmenin bir başka gerekçesi de, aşırı bilgi yüklemesine maruz kalmamak için önceden belirlenip yüklenen geniş içeriğin tamamının görüntülenmesinin engellenmesidir.

Rolls Roycelar (*İng. Rolls Royces*): Tarp (2012a, s. 259)'a göre sürücüsüz arabalara benzetilen *Rolls Royce* e-sözlükler henüz üretilmemiştir. Yine ona göre bu tür sözlüklerin içeriğinin kullanıcısı tarafından hem *yeniden düzenleme* hem de *yeniden takdim etme* olasılığı vardır. Şöyle ki, ilgili sözlüğün veri tabanından herhangi bir sözcüğün seçilip aranması durumunda, geniş ağ tabanı ile erişilen veri arasında dolaysız bir bağlantı kurulur. Model T Ford e-sözlüklerde seçilip aranan sözcük ile belirli bazı web sayfası arasında bağlantı vardır; ancak ilk defa erişilen bir veri -kullanıcısının aynı veriye yeniden erişme isteği olasılığından- yalnızca *Rolls Royce* sözlüklerde erişime devamlı açık kalır.

Yeni teknolojik gelişmelerle birlikte Rolls Royce e-sözlüklerden sözcük verilerine geniş ağ bağlantısı üzerinden erişmenin ötesine geçmesi beklenmektedir. *Yeniden düzenleme* ve *yeniden takdim etme* özelliği olan ve genel ağ üzerinden erişilen tüm ilk verilerin kişiye özgü hale getirilmesi (sözlüğün kişileştirilmesi) hususunda ileriki yıllarda ilerleme sağlanması yine beklenen bir gelişmedir.

3. E-sözlükbilimcilerin hayali

Bilimsel disiplinlerde çalışmalar yürüten tüm alan uzmanlarının yaptığı gibi e-sözlükbilimciler de yıllar boyunca kendi alanlarıyla ilgili fikir yürütmüştür. Bu alandaki yeni düşüncelerin temelinde modern teknolojik gelişmeler bulunur. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci çeyreğinde transistor olarak bilinen aygıtın buluşu, 60'lı yılların başından itibaren bilgisayarda kullanılmaya başlanması ile zamanın sözlük bilimcilerinin yeni hayaller kurmasına yol açar. Ancak bilgisayar teknolojisinin dilbilim çalışmalarında doğa ve mühendislik çalışmalarındakine benzer bir şekilde gelişmediği, aşamalı bir süreç izlediği kısa süre içerisinde anlaşılır. Cerquiglini (2001), sözlükçülükte bilgisayar kullanımının üç aşamadan geçtiğini belirtir:

⁵ OWID (Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS), Mannheim), Almanca'nın bilimsel, derlem tabanlı sözlükbilimi için bir portaldır. OWID'de yer alan bireysel sözlükler, farklı projeler tarafından geliştirilen bağımsız temel kaynaklardır [https://www.owid.de/wb/owid/start.html, Erişim Tarihi: 16.03.2022].

- Bilgisayar destekli (kâğıt) sözlükçülük,
- Basılı sözlüklerin elektronik ortama aktarılması,
- E-sözlüklerin elektronik ortamda geliştirilerek yeniden uyarlanmasıdır (Akt. de Schryver, 2003, s. 143).

Sözlük zanaatçısı ile sözlükbilimciler, yukarıdaki aşamaların her birinde kendileri açısından *geleceğin sözlüğü* sürümünü; ortak yaşam ve kullanım amacı çerçevesinde ise *geleceğin e-sözlük kullanıcısını /sözlükbilimcisini* yaratmak istediler. Bu istek, yakın tarihli sözlükçülük çalışmalarına genel bakıldığında fazlasıyla doğru ve yerinde alınmış bir karar olduğu anlaşılır (bkz. Kay, 1983; Crystal, 1986; Dodd, 1989; Zgusta; 1991; Atkins, 1996; de Schryver, 2003). Çünkü varılmak istenen hedef(ler) öncelikle hayal edilmelidir; zira hiçbir hedef hayalsiz gerçekleştiril(e)mez. Atkins (1996), gerçekleştirilen hedeflerin hayalleri tarih boyunca kamuya açık çalıştay, konferans, bilgi şöleni vb. toplantılarla halka çoğunlukla duyurulduğunu; sözlükbilim literatür taramasında paylaşılan hayallerin bir kısmının prototip sözlüklere dönüştüğünü belirtir. Örneğin 1994 yılında Fransa'da düzenlenen *The Future of the Dictionary* konulu bir çalıştayda bu hayallerden biri kamuya paylaşılır. Bu çalıştayın hemen ardından *The Dictionary of the Future: A Hypertext Database* ile tek dilli sözlüğün ilk örneği; iki yıl sonra ise *The Dictionary of the Future: A Multilingual Hypertext Dictionary* çok dilli sözlükçülüğün ilk örneği konumunda olan sözlük türleri geliştirilir (Atkins, 1996, s. 544).

4. E- sözlüklerin temel sorunları

Sözlükbilim dünyasında e-sözlüklerin basılı sözlüklere üstünlükleri hakkında çok şey söylenir (bkz. de Schryver, 2003; Bergenholtz & Gouws, 2007; Lew, 2011, 2012; Dziemiako, 2016; Sutter, 2017; Atlı, 2021a). Bu konuya ilişkin söylenenlere şöyle bir bakıldığında, aşağıdaki üstünlüklerin özellikle vurgulandığı görülür:

- 1) Basılı sözlüklere eklen(e)meyen modern multimedya araçlarının yalnızca e-sözlüklere özgü olması,
- 2) E-sözlüklere aktarılan verilerin çeşitli hesaplamalı dilbilim teknolojisi ile farklı alanlarda da kullanılabilir olması,
- 3) Basılı sözlüklerdeki madde başlarına e-sözlüklerdeki kadar hızlı erişilememesi,
- 4) Sözlüksel verilerin bir sonraki (üst)sürümde kullanılması ve/veya mevcut sürüme ilavelerin eklenmesi ihtiyacı hâsıl durumunda, gerekli değişiklikler için -fazla zaman/güç harcanmaksızın- kısa zaman içerisinde e-sözlüklerde yapılabilir olmasıdır.

Ancak *melezleme*, *derlem uyumu*, *veri güvenilirliği*, *erişim*, *özelleştirme*, *nitelik ve kullanışlılık* sorunu –neredeyse- hiçbir çalışmada değinilmez. Hâlbuki gelişen modern bilgisayar teknolojisi ile sözlükbilimcilerin e-sözlükçülükten beklentilerinin aşırı artmasına neden olmuş; disiplinde önemli fikir değişikliklerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Atkins (1992), e-sözlükçülük çağında sözlükbilimcilerin beklentilerinin ne kadar yüksek olduğunu *Putting lexicography on the professional map. Training needs and qualifications of career lexicographers* isimli çalışmasında şöyle dile getirir:

(Sözlük üretiminde) alfabenin demir tutamağının kırıldığı, yeni erişim yöntemlerinin kullanıldığı, elektronik ortamda depolanan tüm (temel) verilere erişildiği halde, dilsel verilerle ilgili çalışmalarımız basılı sözlük zanaatçılığından ışık yılı uzakta sonuçlanmazsa, mesleğimizin sorumluluğunu yerine getirmemiş demektir (Atkins, 1992, s. 521).

Weschler & Pitts (2000)'in *At present, electronic dictionaries are still fundamentally paper dictionaries on a microchip /elektronik sözlükler, temelde bir mikroçip üzerindeki basılı sözlüklerdir* söylemi, bundan çeyrek asır önce üretilen e-sözlükler için geçerli olup günümüzde herhangi bir geçerliliği kalmamıştır. Zira sözlük tasarımı ve kullanımına ilişkin birçok e-sözlük projesinin elektronik ortamda bitirilmiş olmasıyla kökten bazı değişimlerin yapılabileceği kanıtlanmıştır.

E-sözlükçülükte teknolojiyle koşut gelişen tüm olumlu gelişmelere rağmen bazı sorunlar/olumsuzluklar varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Aşağıda bu disipline özgü köklü değişime rağmen varlığını sürdüren altı soruna değinilecektir. Bu sorunlar:

4.1. Melezlenme (*İng. Hybridization*) sorunu

E-devrimin en çarpıcı sonuçlarından biri kuşkusuz genel sözlük, ansiklopedi, terim sözlükleri, sözlüksel veri tabanları, kelime öğrenme araçları, çeviri araçları vb. farklı dilsel kaynaklar arasındaki engellerin ortadan kalkmasıdır. Hartmann (2005a), *birden fazla değişik kaynak eserin tek bir üründe (e-sözlükte) birleşmesi* şeklinde tanıladığı duruma *hibridizasyon* adını verir. Harman'ın hibridizasyon için verdiği örnekler arasında hem *genel sözlük* hem *dilbilgisi sözlüğü*; hem *alan sözlüğü* hem *eşanlamlılar sözlüğü*; hem *sözlük* hem *sözlük kullanma kılavuzu*; hem *tek dilli* hem *iki dilli sözlük* türleri yer alır (bkz. Hartman, 2005a, 203-205). Varantola (2002, s. 35) geleceğin e-sözlüğünü, *profesyonel bir sözlük kullanıcısının kutusunun içerisinde bir dizi dilsel teknolojik* (WordSmith, Word Sketches tipi yazılım araçları, derlem analiz araçları vb.) *ürünün birbiriyle uyum içerisinde çalışan bir çeşit bütünlük araç* şeklinde tanımlar. Bu tanıma göre melezleme, herhangi bir e-sözlüğün genel ağ üzerindeki başka alan(lar)ın e-sözlükleriyle iç içe geçmesi demektir. Bu durum, e-sözlükçülükte umut verici teknolojik gelişme gibi görünse de aslında yeni bir karmaşıklık habercisidir.

4.2. Derlem (*İng. Corpus*) sorunu

E-sözlüklerin ayrılmaz parçası olan e-derlemler, özgün dilsel verilerin elektronik koleksiyonuna verilen addır. E-sözlük üretiminde işlevi çağımızda o kadar önemli bir hale geldi ki, de Schryver (2003, s. 167); *Hiçbir ciddi sözlük zanaatçısı, elinde birden fazla e-derlem olmadan büyük bir sözlük projesini üstlenemeye cesaret edemez* der. Geniş kapsamlı ve bol miktarda örnek kullanımında vazgeçilmez birer veri haline gelen derlemlere e-sözlüğün kaynağına erişim isteğinde de başvurulur. Geniş ağ teknolojisi ile derlemlere doğrudan artık erişim mümkündür.

Eskiden sözlüksel verilerin yegâne kaynağı sözlük zanaatçılarının *sezgi ve fişlemeleri* idi. Yeni teknolojik gelişmeler ışığında bunun böyle olmadığı anlaşılınca, zanaatçıların üzerindeki geleneksel baskı sona erer. Zira çok çeşitli ve bol miktarda veriye sahip derlemlere hızlı ve güvenilir erişim artık mümkündür. Ayrıca erişilen veri yalnızca e-sözlük üretimi için değil, başka araçlar tarafından da işlenebilir. Ancak milyarlarca kelimededen oluşan devasa e-derlemlerdeki verilere hızlı erişim olanağı, e-sözlük zanaatçılarının analizi yapılmış ve dizgilenmiş verileri kullanmaktan uzaklaştırır. Bunun yerine yarı işlenmemiş veya hiç işlenmemiş birincil kaynağın ham verilerine yönelmelerine yol açar ki, bu da modern e-sözlük üretiminin yeni bir sorunla karşı karşıya kalması demektir.

4.3. Güvenilir veri sorunu

Alan kısıtlaması sorunu, geleneksel sözlük zanaatçılarının her zaman en büyük hayal kırıklıklarından biridir. Sözlükbilimciler, basılı sözlükler üzerindeki kısıtlama baskısı sorununu hafifletmek/kaldırmak için uzun yıllar çalışmalar yapar. Yeni teknolojik gelişmelerle milyar kelimelik bir külliyattaki verilere

sorgulama penceresi yazılımı sayesinde sorunsuz erişilir olması, kısıtlamanın anlamını yitirdiği manasına gelir. Bunun yanı sıra geleneksel sözlük kullanıcısının kişisel ihtiyaçlarının bilimsel tespiti önceden mümkün değilken, yeni teknoloji ile önceden tespit edilip kullanıcının hizmetine sunulması mümkün hale gelir. Çünkü dilin sistematığının belirlenmesine ilişkin geniş ölçekli verilere kolaylıkla ulaşılabilmektedir; insan gücü kullanılmaksızın arka plandaki sınırsız dilsel verinin, ön plandaki sınırsız alana (ekran) aktarılmasını sağlayan çok gelişmiş öz devinimli bir teknik artık geliştirilmiştir (Rundell & Kilgarriff, 2011). Bu teknolojik gelişme *e-sözlüklerde bütünleşme* kavramı adı altında sözlükbilim dünyasında oldukça hoş karşılanan bazı değişik ve yeniliklere yol açar. Geniş kapsamlı eşdizimli ifadeler, açıklamalı örnek cümlelerin katlanarak artması, multimedya (resim, grafik, video, ses dosyaları vb.) vb. gelişmeler adı geçen *bütünleşme* kavramı içerisinde yer alan özelliklerden yalnızca bazılarıdır. Ancak *Karışanı çok olan işten hayır gelmez* veya *Çobanı çok olan koyun mundar olur* atasözlerinden yola çıkarak, bütünleşmenin sözlük kullanıcısına yarardan çok zarar verebileceği unutulmamalıdır.

4.4. Erişim sorunu

E-sözlüklerdeki madde başlarının istenildiği gibi sıralanabilir olması, ne mantıksal düzenin ne de katı sözlükbilimsel biçime uygunluğun muhafazası gerekmez. Mantıksal düzen ile katı sözlükbilimsel biçime uygunluğun korunmaması, erişim yapısının istenildiği şekilde biçimlendirilebileceği anlamına gelir. Oysa de Schryver (2003, s. 173); *Bir sözlüğün içeriği ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, içeriğine hızlı ve kolay erişilmiyorsa o sözlük gerçekte iyi bir sözlük değildir* der. E-sözlüklerin erişim olanağı çokluğu, basılı sözlüklere bir üstünlüğü olarak değerlendirilir. Çünkü kullanıcı, alfabetik sıralama kuralını öğrenmekten kurtulmuş olduğu kabul edilir. Modern e-sözlüklerde, geleneksel arama seçenekleri yanı sıra birçok arama seçeneği (*ilk/orta/son hece ile arama, artımlı arama, tüm metin arama* vb.) daha vardır. Bütün bu seçeneklere ek olarak *köprüler* sözlük içinde ve ötesinde kolayca gezinmeyi sağlar.

E-sözlüklerde erişim olanakları henüz uygunlaşmamıştır. Bundan dolayı kullanıcıların çoğu ihtiyacı olan bir madde başı ve/veya kelime öbeğine dolaysız ulaşmakta zorlanır. Lew (2011, s. 238); *Erişim açısından basılı kitaplardan daha hantal e-sözlükler piyasada bulunur* yorumunda bulunur. Onun bu yorumu kimi e-sözlükte erişimin ne kadar ciddi bir sorun olduğunu gösterir.

4.5. Kişiselleştirme sorunu

Atkins (1996, s. 516), bilgisayar çağının asıl mücadele alanının hayatın her alanından sözlük kullanıcılarının ihtiyaçlarını tespit etmek, tespit edilen ihtiyaçlara göre sözlükler üretmek olduğunu söyler. Çünkü sözlük kullanıcıların hepsi e-sözlükleri aynı amaç için kullanmazlar. Sözlükleri farklı amaç için kullanan kullanıcıların farklı ihtiyaçları var demektir. Ayrıca değişik erişim yolları sonucu ulaşılan verinin niteliği/miktarı kişinin ihtiyacını giderecek düzeyde/türde değilse o sözlük iyi bir e-sözlük değildir. Burada anahtar sözcük, kişinin/kullanıcının ihtiyaçlarına göre uyarlanan *kişiselleştirme* kavramıdır. Ancak bu kavramla kullanıcının ihtiyaçlarının hangi ölçüde karşılan(ma)dığı sorusuna net bir yanıt verilememektedir. Bu sorunun yanıtlanması, sözlükbilimde arzu edilen bir araştırma alanıdır. Tarp (2009a), e-sözlükçülükte *kişiselleştirme* kavramının geleceğiyle ilgili şöyle der:

Gelecekte e-sözlüklerin nasıl olacağını (şimdiden) hiç kimse öngöremez. Büyük bir olasılıkla kullanıcısına göre *kişiselleştirileceklerdir*. Kişiselleştirme, ihtiyaçların somut uyarlanması sonucu olacağından verilere çok daha hızlı ve kolay erişilecektir (Tarp, 2009a, s. 61).

Gamper & Knapp (2002, s. 109), e-sözlüklerde iki tür kişiselleştirme arasında ayırım yapar, s. Birincisi; kişiye göre *uyarlanabilir* olanıdır ki, bu kullanıcı tarafından kendine göre elle özelleştirilen sözlüklerdir. Diğeri ise günlük sözlüksel aramaların internet vasıtasıyla kendiliğinden dosyalanması sonucu oluşan sözlüklerdir. Her iki durumda da e-sözlükler durağan değil, devingendir. Özellikle ikinci grupta yer alan kişiselleştirilmiş e-sözlükler, somut anlamda var olmayan sanal sözlüklerdir. İnternet erişiminin olmadığı alanlarda erişime/müdahaleye kapalı olmaları, kullanıcı için başlı başına sorun teşkil eder.

4.6. Nitelik sorunu

Tüm basılı sözlük türlerinde olduğu gibi e-sözlüklerde de erişimin hızlı olması beklenir. Erişimin hızlı olmasını sağlayan etkenlerden biri telaffuz seçeneğinin madde başlarına eklenmesidir. İşaret dili sözlükleri için video kayıtları neredeyse vazgeçilmezdir. Ne var ki, yabancı dildeki seslerin ana dilin süzgecinden geçirildiği ve ana dilde var olmayan ses ayımlarının tespit edilemediği unutulur (Lew, 2011). E-sözlükler, maliyetleri büyük ölçüde düşürür. Ayrıca (ek) tıklama ve kaydırma süresi, geleneksel sözlüklerdeki erişim yollarıyla zaman açısından karşılaştırılmayacak kadar azdır. Ancak maliyet ile erişim hızının niteliğiyle kötü ilerlediği söylenemez. Kullanıcıların çoğu e-sözlükleri basılı sözlüklere kıyasla daha az güvenilir bulur. Çünkü bu kategorideki sözlüklerde nitelik kontrolünün yapılmadığı bilinir. Béjoint (2010, s. 375)'in belirttiği gibi e-sözlükler, herkes tarafından anında üretilebilir, değiştirilebilir ve yayınlanabilir sözlüklerdir. Oysa sözlük kullanıcıları kullandığı sözlüğün öncelikle güvenilir olmasını ister. Zira Müller-Spitzer ve diğ., (2011), İngilizce ve Almanca e-sözlük kullanıcılarından kullandıkları e-sözlüklere ait beğendikleri 10 güzel özelliği sıralamalarını ister. Çalışma sonucunda beğenilen ilk dört özelliğin şunlar olduğu belirtilir: *Güvenilirlik, güncellik, anlaşılabilirlik ve hızlı erişim*. Buna karşın *kışıselleştirme, fazla arama yolu seçeneği ile multimedyanın az beğenildiği* ifade edilir. Bu araştırmayı yürüten, başvuru kaynak eserlerin klasik kriterlerinin (*güvenilirlik, hızlı erişim, güncellik* vb.) öncelendiği, e-sözlüklere özgü gelişmiş özelliklerin (*multimedya, uyarlanabilirlik* vb.) ise öncelenmediği sonuca varır (Müller-Spitzer et al., 2011, s. 207).

E-kaynak eserlerin yaratılması sürecinde işbirliği, kolektif zekâ vb. kavramlar için doğasında vardır. Yirmi birinci yüzyılın başında *Wiki* yazılımının açık kaynaklı araç haline gelmesi, işbirlikçi sözlükçülüğün gelişimini hızlandırır. Bu gelişim, uzman sözlükbilimcilerin katkısından ziyade kullanıcıların sözlük içeriğine katkıda bulunması şeklinde gerçekleşir. Bu durum *Vikipedi* gibi ortaklaşa üretilen düşük nitelikli ansiklopedilerin, yüksek nitelikli basılı ansiklopedilerle karıştırılmamalıdır. Gerçek uygulamalı sözlükbilim, özel beceri ve uzmanlık gerektiren bir disiplindir. Geniş kitle kaynaklı e-sözlüklerin içeriğinin büyük bir kısmı sorgulanabilir sözlükbilgisel verilerden oluşur (Lew, 2014). Sözlüğün içeriğine katkıda bulunan amatörler açısından elektronik ortam özgürlük, güvenilirlik ve anonimlik duygusunu ima eder. Bu da e-sözlük otoritesinin ve güvenilirliğinin sarsılmasına neden olur. E-sözlük otoritesini sarsan ve bu konuda sorun teşkil eden bir başka neden de *Wi-Fi* bağlantılı mobil cihazların kullanılmasıdır (Nesi, 2015, s. 580).

Wiki teknolojisi, sözlük üretiminde görkemli değişiklikleri beraberinde getirir. Bu değişimin başında işbirlikçi, geniş kitle temelli girdinin bütünleşmesi gelir. Geçmişte sözlükçülük ürünleri üzerinde değişiklik yapma hakkı yalnızca üretici uzman kişilere aittir. Bu yeni teknoloji ise uzman olmayan herhangi bir kullanıcının e-sözlük girdilerini oluşturmasına/değiştirmesine izin verir. Dutton (2011, s. 240)'un; *Bir sözcük dahi doğru yazamayanlar günümüzde kendilerini sözlükbilimci olarak tanııyor. Çevrimiçi sözlüklere en fazla katkı sunanlar da (maalesef) bunlardır* tespiti gayet yerinde ve doğrudur. İşbirlikçi sözlük üretiminin temel üstünlüğü mutlak uzman gücü yerine işbirlikçi akla bırakmıştır. Ancak

bu durum sorunları ortadan kaldıracığı yerine yeni sorunları ortaya çıkarır. Özellikle niteliğini ve güvenilirliğin garanti edilmemesi bu sorunların başında gelir. Uzman kişiler, nitelik kontrol mekanizmaları devreye sokulmadıkça kullanıcı tarafından oluşturulan sözlüklerin çok az bilimsel değeri olacağını savlar (de Schryver, 2003, s. 160).

Sonuç ve öneriler

E-sözlük üretiminde şifreli yazılımların artan kullanımı, araştırma metodolojisindeki ilerlemelere rağmen sorunların tespitini zorlaştırıyor. Bu belirgin olumsuz gelişmeye rağmen, e-sözlüklerin orta/uzun vadede basılı sözlüklerin yerini alacağı pek olasıdır. Ancak sözlük türleri arasındaki fark ve sorunların daha fazla araştırılmasıyla, görünüşte gayet basit gibi görünen *Basılı sözlük mü, e-sözlük mü? Bunlardan hangisi daha sorundur?* sorusunun yanıtlanacağı umulur. Mevcut tartışmalar eşliğinde şimdilik bu sorunun kesin bir yanıtı olmasa da e-sözlüğün sorunlarının daha fazla olduğu savlanabilir.

Sözlük yayımcıları, rekabet üstünlüğünün muhafazası gereği geniş ağıdaki yayınlarının varlığını en üst düzeye çıkarmaya çalışır. Lannoy (2010), rekabet üstünlüğünün pekiştirilmesi, arzu edilen bilgilere erişim hızıyla doğru orantılı olduğunu, bunun için de *arama motoru optimizasyonu* stratejisinin uygulanmasını önerir. Bu öneriye göre sözlük giriş maddesi Google, Yahoo veya Bing gibi arama motorları ile koordineli çalışmalıdır. Belirli bir arama motorundan belirli sitelere yönlendirme yapılması, aranan giriş maddesinin sonuçlarının önemli ölçüde artmasına neden olur.

Elektronik dilsel kaynaklarda *yenilik* ekleme potansiyeli çok yüksektir. Müller-Spitzer (2016a, s. 323) tarafından IDS projesinde birden fazla e-sözlüğün yenilikleri test edilir. Testte çevrimiçi yeniliklerin e-sözlüklere entegre etmenin ne kadar olumlu bir gelişme olduğu sonucuna varılır. Ancak aynı çalışmada kullanıcıların dilin doğal kullanım sürecindeki edinim sıralamayla eş biçimli olmayan yeniliklerden yeterince yararlan(a)madığı ifade edilir. Bundan dolayı e-sözlükler, ana sayfadaki yenilikler kolaylıkla fark edilecek şekilde düzenlenmeli; gerektiğinde önceden bilgilendirme yapılmalıdır. Ayrıca işlevselliği ve kullanışlılığı yaygın bilinen özellikler sık kullanım sırasına göre e-sözlüğe eklenmelidir.

Bu çalışma ile Lannoy (2010) ile Müller-Spitzer (2016a, s. 323)'in önerileri dışında şu önerilerde bulunulur:

- Basılı sözlüklerin devamı niteliğinde olduğu iddia edilen e-sözlükler farklı birer tür olarak kabul edilmelidir. Ancak buradaki farklılık, sözlüksel verilerin çevrimiçi yayınlanması ve/veya daha kolay taşınabilir olduğu anlamına gelmemeli; zamanın verimli kullanımı için geliştirilen basitleştirilmiş erişim yapısı olduğu bilinmelidir.
- E-sözlükler, eğitim yazılım araçlarıyla bütünleşme, kişiselleştirme, yabancı dil öğreniminde bağımsız kullanım vb. ek özelliklerle özgür kullanıma teşvik edilmelidir. Karmaşık, anlaşılması güç dilsel kavramların sıkıcılığında sıyrılmak için e-sözlüğe dinamiklik katan eğlendirici oyunlar eklenmelidir.
- E-sözlüklerin fonksiyonunu doğru değerlendirmek, hedef kitlesini belirlemek, işlevini incelemek ve niteliğini artırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Ancak e-sözlüğün içeriğine katkıda bulunabilen birer yorumcu, eleştirmen ve sorgulayıcı olan kullanıcılardan gelen veriler olmadan bu tür çalışmalar yapmanın mümkün olmadığı unutulmamalıdır.

- E-sözlük oluşturma'nın temel hedefi istatistiksel dilsel araştırmalar yerine genel ağ üzerinden dünya çapında uygulamalı kullanım olmalıdır.
- Her dilde kendine özgü sözdizimsel kodlama yöntem(ler)i ile anlamlandırma yapılır. E-sözlüklerdeki okuyucuların sözdizimsel bilgilerden anlam çıkarma yeteneği yoktur. Bu sorun, sözlükbilimsel veri ve fikirleri hesaba katan ölçünlü dile dayalı bütüncül sözcük tanımlarının kullanılması ile giderilebilir. Sözlükbilimci ve uygulayıcılar ile bilgisayar cihazlarının işbirliği, sözdizimsel işlemlerin geleneksel çalışmasını kolaylaştıracağı bilinmelidir.

E-sözlüklerin kullanıcıları, çevrimiçi bir veri tabanı aracılığıyla sözlüksel bilgileri seçen *bilinçli müşteriler* olarak tasavvur edilmelidir. Hem sözlükbilimsel hem de teknolojik yenilikler yeni fırsatlar sunmaya devam edecektir. Ancak sözlükbilimsel yeni fikirler, teknolojinin sınırlamaları ile yüzleşeceğinden içeriğe çok az önem vererek ilerleyecektir. Nitelikli sonuçların elde edilmesi için her iki alanın birlikte uyum içerisinde ilerlemesi tavsiye edilir.

Kaynakça

- Abdulahobov, G. (2021). About the concept of computer lexicography. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 06 (98), 664-668. DOI: <https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2021.06.98.89>.
- Abel, A. & C. M. Meyer (2016). Nutzerbeteiligung. A. Klosa and C. Müller-Spitzer (Ed.), *Internetlexikografie: Ein Kompendium* (s. 249-290) içinde. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Abel, A. (2012). Dictionary writing systems and beyond. G. Sylviane and P. Magali (Ed.), *Electronic Lexicography* (s. 1-46) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Amsler, R. A. (1980). *The Structure of the Merriam-Webster Pocket Dictionary*. PhD Thesis (Technical Report TR-164), Austin: University of Texas at Austin.
- Amsler, R. A. (1984). Machine-readable dictionaries. M E Williams (Ed.), *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) American Society for Information Science* (19) (s. 161-209) içinde. Knowledge Industry Publications.
- Atkins, B.T.S. & M. Rundell (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, B.T.S. (1996). Bilingual Dictionaries: Past, Present and Future. M. Gellerstam J. Järborg, S-G. Malmgren, K. Norén, L. Rogström, and C. Rödger Papmehl (Ed.), *Euralex '96 Proceedings: Papers Submitted to the Seventh EURALEX International Congress on Lexicography in Göteborg* (s. 515-546) içinde. Göteborg: Göteborg University.
- Atli, M. H. (2021a). *Sözlükbilim Kuramı*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- Atli, M. H. (2021b) Çağdaş Gelişmeler Eşliğinde Sözlük Portalı Tipolojisi Önerisi. Kaya, M. (Ed.), 6. *Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Kitabı* (s. 25-27) içinde. Mardin/Türkiye, Erişim adresi: <https://www.artuklukongresi.org/kitaplar>.
- Baranov, A.N. (2007). *Introduction to Applied Linguistics*. Textbook. Moscow: LKI.
- Béjoint, H. (2010). *The Lexicography of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergenholtz, H. and R. Gouws (2007). The Access Process in Dictionaries for fixed Expressions. *Lexicographica. International Annual for Lexicography* (23), 237-260.
- Bolinger, D. (1990). Review of the Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. *International Journal of Lexicography* 3(2), 133-145.
- Crystal, D. (1986). The ideal dictionary, lexicographer and user. (<https://www.davidcrystal.com/Files/BooksAndArticles/-4893.pdf> Erişim tarihi: 21.01.2022).
- De Schryver, G.-M. (2003). Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dictionary Age. *International Journal of Lexicography* (s. 143-199) içinde. DOI:10.1093/ijl/16.2.143.

- Dodd, W. S. (1989). Lexicocomputing and the dictionary of the future. G. James (Ed.), *Lexicographers and Their Works* (Exeter Linguistic Studies 14) (s. 83-93) içinde. Exeter: Exeter University Press.
- Dziemińsko, A. (2016). An insight into the visual presentation of signposts in English learners dictionaries online. *International Journal of Lexicography* (s. 490-524) içinde. DOI:10.1093/ijl/ecv040.
- Fillmore, C. J. and B.T.S. Atkins (1992). Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and Its Neighbors, A. Lehrer and E. Kittay (Ed.), *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization* (s. 75-102) içinde. Hillsdale: Erlbaum.
- Fontenelle, T. (1997). *Turning a Bilingual Dictionary into a Lexical-Semantic Database*. Tübingen: Niemeyer.
- Fuertes-Olivera, P. A. (2013). e-Lexicography: The Continuing Challenge of Applying New Technology to Dictionary Making. H. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury Companion to Lexicography* (s. 323-340) içinde. London: Bloomsbury Publishing.
- Gamper, J., & Knapp, J. (2002). A Web-based language learning system. *International Conference on Web-Based Learning* (s. 106-118) içinde. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Harley, A. (2000). Cambridge Dictionaries online. *Proceedings of the Ninth EuraLex International Congress*, 85-88.
- Hartmann, R. R. K. (2005). Pure or Hybrid? The Development of Mixed Dictionary Genres. *Facta Universitatis Series: Linguistics and Literature* 3(2), 193-208. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.5956&rep=rep1&type=pdf>, Erişim tarihi: 25.02.2022).
- Kay, M. (1983). The dictionary of the future and the future of the dictionary. A. Zampolli and A. Cappelli (Ed.), *The Possibilities and Limits of the Computer in Producing and Publishing Dictionaries: Proceedings of the European Science Foundation Workshop, Pisa '81. (Linguistica Computazionale III.)* (s. 161-174) içinde. Pisa: Giardini.
- Kay, M. (1984). The Dictionary Server. *Proceedings of the Tenth International Conference on Computational Linguistics (COLING-84)*, 461-475. (file:///C:/Users/kullan%C4%B1c%C4%B1/Downloads/The_Dictionary_Server%20(2).pdf, Erişim tarihi: 20.02.2022).
- Kunze, C.; Lemnitzer, L. (2007). *Computerlexikographie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lannoy, V. (2010). The IDM Free Online Platform for Dictionary Publishers. Erişim adresi: Proc. *Euralex* (s. 389-401.) içinde. Leeuwarden, Netherlands. (<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4141&rep=rep1&type=pdf>, Erişim tarihi: 15.02.2022).
- Lew, R. (2011). Online Dictionaries of English. P. A. Fuertes-Olivera and H. Bergenholtz (Ed.), (<https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/742>, Erişim tarihi: 15.02.2022).
- Lew, R. (2012). How can we make electronic dictionaries more effective? S. Granger and M. Paquot (Ed.). *Electronic Lexicography* (s. 343-362) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Lew, R. (2014). User-generated content (UGC) in online English dictionaries, *OPAL – Online publizierte Arbeiten zur Linguistik*. (http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/5011/1/Lew_GAL.pdf, Erişim tarihi: 10.02.2022).
- Li, L. (1998). *Cyberdictionaries*, *English Today*, CUP, 14(2), 21-24.
- Li, L. (2005). the growing prosperity of on-line dictionaries. *English Today* 83, CUP 21(3), 16–21.
- Meijs W. J. (1990). Morphology and Word-formation in a machine-readable dictionary: Problems and possibilities. *Folia Linguistica: Acta Societatis Linguisticae Europae* 24 (1-2), 45-71.
- Meyer, C. M. and I. Gurevych (2012). Wiktionary: A new rival for expert-built lexicons? Exploring the possibilities of collaborative lexicography. Sylviane Granger and Magali Paquot (Ed.), *Electronic Lexicography* (s. 259-291) içinde. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-965486-4. (<https://download.hrz.tu-darmstadt.de/pub/FB20/Dekanat/Publikationen/UKP/oup-elex2012-meyer-wiktionary>, Erişim tarihi: 15.02.2022).

- Michiels, A. (2000). New Developments in the DEFI Matcher. *International Journal of Lexicography* 13(3), 151-167.
- Michiels, A., Mullenders, J., and Noel, J. (1980). Exploiting a large data base by Longman. *Proceedings of the Eight International Conference on Computational Linguistics (COLING-80)*, 374-382. Tokyo.
- Müller-Spitzer, C., A. Koplenig and A. Töpel (2011). What Makes a Good Online Dictionary? - Empirical Insights front an Interdisciplinary Research Project Kosem, Iztok/Kosem, Karmen (Ed.), *Electronic lexicography in the 21st century: New applications for new users. Proceedings of eLex* (s. 203-208) içinde. Ljubljana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies. (https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3942/file/Mueller-Spitzer_Koplenig_Toepel_What_makes_a_good_online_dictionary_2011.pdf, Erişim tarihi: 15.02.2022).
- Nesi, H. (1999). A User's Guide to Electronic Dictionaries for Language Learners, *International Journal of Lexicography* 12(1), 55-66.
- Nesi, H. (2000). *The Use and Abuse of EFL Dictionaries*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Nesi, H. (2015). The Demands of Users and the Publishing World: Printed or Online, Free or Paid for?, P. Durkin (Ed.), *The Oxford Handbook of Lexicography* (s. 579-589) içinde. Oxford: Oxford University Press.
- Rundell, M., Kilgariff, A., (2011). Automating the creation of dictionaries: where will it all end? Meunier F., De Cock S., Gilquin G. and Paquot M. (Ed.). *A Taste for Corpora* (s. 257-281) içinde. Amster. John dam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sutter, P. (2017). *Diatopische Variation im Wörterbuch: Theorie und Praxis* (Studia Linguistica Germanica 127). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Tarp, S. (2009a). Reflections on Data Access in Lexicographic Works. S. Nielsen and S. Tarp (Ed.). *Lexicography in the 21st Century: Honour of Henning Bergenholtz* (s. 43-62) içinde. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tarp, S. (2012a). Online Dictionaries: Today and Tomorrow. *Lexicographica* 28(1), 253-267.
- Tarp, S. (2012b). Theoretical challenges in the transition from lexicographical p-works to e-tools. S. Granger & M. Paquot (Ed.), *Electronic lexicography* (s. 107-118) içinde. Oxford Linguistics: Oxford. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654864.003.0006>
- Usta, H.İ. (2010). Sözlükçülük ve Sözlük Araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 92-101.
- Weschler, R. & Pitts Chris (2000). An Experiment Using Electronic Dictionaries with EFL Students. *The Internet TESL Journal*, 2000 4.8. (<http://iteslj.org/Articles/Weschler-ElectroDict.html>, Erişim tarihi: 15.02.2022).
- Wilks, Y. A., Slator, B. M., Guthrie, L. M. (1996). *Electric Words: Dictionaries, Computers and Meanings*. Cambridge: The MIT Press.
- Zgusta, L. (1971) *Manual of Lexicography*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Zgusta, L. (1991). Probable Future Developments in Lexicography. Hausmann, F.J. et al. (Ed.). 1989-1991 (III), 3158-3168.

26. Küreselleşme sürecinde yaşanan dilsel ve kültürel değişimler ve topluma yönelik etkileri

Elif ATEŞ¹

Halil AYTEKİN²

APA: Ateş, E. & Aytekin, H. (2022). Küreselleşme sürecinde yaşanan dilsel ve kültürel değişimler ve topluma yönelik etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 397-407. DOI: 10.29000/rumelide.1132599.

Öz

Türkçede “Küreselleşme” olarak karşılık bulan “Globalleşme” son yüzyıla damgasını vurmuş bir kavramdır. Bir anlamda yeni dünya düzenini tanımlamaya yarayan farklı anlam ve algılara açık oldukça karmaşık bir süreci ifade eder. Küreselleşme kapitalizmin dünyayı ele geçirme çabası ve onun ekonomik, siyasi ve kültürel bağlamda yeni versiyonudur. Bu kavramı ele alış şekli bakış açısına göre değişiklik gösterse de hemem hemen bütün toplumlarda teknolojinin gelişmesiyle ulaşım ve iletişimin kolaylaşması, bilginin, sermayenin ve ürünlerin küresel ölçekte akışlarının artış göstermesidir. Kültürel açıdan küreselleşme kavramı; toplumların birbirinden ister istemez etkilenmesi ve aynılaşmasını içerdiği gibi aynı zamanda birbirlerinin dilsel ve kültürel farklılıklarına saygı duyma ve beraber yaşama arzusu olarak da ifade edilir. Her kültür doğduğunda özgündür. Küreselleşme ile birlikte beklenen şey; kültürün değişime uğraması ve dayatılan tek bir küresel kültüre tabi olunmasıdır. Milli kültürlerin binlerce yıllık süreç içerisinde, aşınmalar olsa da varlığını sürdürebileceğini bilen batı, bu arzusunu farklılıkları kucaklama ve herkesi kendi kültürüyle kabul etme politikası ile kamufle etmeye çalışmaktadır. Ancak toplumlar, küresel kültürün bu örtülü beklentisi karşısında maalesef fazla bir direnç gösterememektedir. Karşılıklı kültürel geçişleri beklerken, bu etkileşim tek yönlü gerçekleşmekte ve egemen kültür etkisini her alanda hissettirmektedir. Egemen kültür yani Amerikan kültürü yaşam anlayışıyla, yeme içme, giyim tarzı ve özellikle diliyle tüm toplumları etkilemiş durumdadır. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler kendilerine empoze edilen bu yeni kültürün tesiri altında kendi kültürlerini kaybetme riskiyle karşı karşıyadırlar. Küresel vatandaş kavramı, kültürel asimilasyona hayır diyebilen ve sadece kendi ülkesinin değil aynı zamanda tüm insanlığın sorunlarına duyarlı, farklılıkları tolere edebilen evrensel bilince sahip insan anlamına geldiği takdirde kabul görür. Zemin çok kaygan ve tehlikelidir. Küresel gelişmelere karşı koyulamaz belki ama küresel kültüre ulusal bilinçle karşılık verilebilir. Bu nitel çalışmada doküman analizi modeli kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Küreselleşme, dil, kültür, çokdillilik, çokkültürlülük, zenofobi

¹ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Bölümü (İstanbul, Türkiye), eates1987@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7926-3548 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132599]

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü (Samsun, Türkiye), haytekin@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9150-472X

Linguistic and cultural changes in the globalization process and their effects on society

Abstract

“Globalization”, which is paired with “globalization” in Turkish, is a concept that has marked the last century. In a sense, it refers to a very complex process that is open to different meanings and perceptions to describe the new world order. Globalization is an attempt to take over the world and is a new version of capitalism in the economic, political and cultural context. Although the concept of handling this concept varies according to the point of view, in almost all societies, this concept means that with the development of technology transportation and communication becomes easier and the flow of information, capital and products increases on a global scale. From a cultural perspective the concept of cultural globalization involves the interaction and the unification of societies, as well as the desire to respect each other's linguistic and cultural differences and to live together. Every culture is unique when it is born. What is expected with globalization is the transformation of culture and the subject of a single global culture imposed. The West, which knows that national cultures can exist even if they have eroded over thousands of years, markets this desire as embracing differences and accepting everyone with their own culture. However, societies are unfortunately unable to resist this implicit expectation of global culture. While waiting for mutual cultural transitions, this interaction takes place in one direction and makes the dominant cultural effect felt in every field. The dominant culture, namely American culture, has influenced all societies with its life style, food and beverage style and especially language. Under-developed and developing countries are at risk of losing their own culture under the influence of this new culture imposed on them. The concept of global citizenship is accepted only if it means a person who can say no to cultural assimilation and is sensitive to the problems of not only his own country but also all humanity and has universal consciousness. The floor is very slippery and dangerous. Global developments cannot be resisted, but global culture can be countered with national consciousness. In this qualitative study, document analysis model was used.

Keywords: Globalization, language, culture, multilingualism, multiculturalism, xenophobia

Giriş

Küreselleşme kavramı, İngilizce “globalization”, Latince “globus”dan türemiş bir kelime olup, “glob” kelimesi “küre”, “globusterra” “yer küre” anlamına gelmektedir (Topuz, 2016:14). 1960’larda fikir olarak ortaya çıkan ve hızla büyüyen küreselleşme bazılarınca dünyanın küçülmesi, uzakların yakın kılınması, iletişimde yaşanan hız ve çeşitlilik olarak görülürken, Albrow (1990), küreselleşme tanımında çoklukta teklik görüşü üzerinde durarak şöyle bir yaklaşımda bulunmuştur: “Küreselleşme dünya insanların tek bir dünya topluluğu oluşturmak için bir araya gelebilme çabalarının gösterildiği sürecin adıdır” (Akt: Rodhan ve Stoudman, 2006: 9). Küreselleşme kavramı yaygın ve modern anlamda 1960’lı yıllarda konuşulmaya başlansa da gerçek çıkışı 1990’lı yıllardan sonrasına denk gelmektedir. Önce sınır ötesi ticaretin yoğunlaşması, sosyal ilişkilerin ülke dışına taşması ve yayılması sonucu ekonomik boyutlu bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Giddens’e (1990: 64) göre: “Küreselleşme, bir ülkede meydana gelen olayların, başka yerlerdeki olaylar üzerinde etkiye sahip olması, ya da ulusal sınırlar dışında meydana gelen olaylardan etkilenme bağlamında sosyal ilişkilerin dünya ölçeğinde yoğunlaşmasıdır”. Mittleman’a (1997: 3) göre ise: “Küreselleşme milli, ekonomik, siyasî, kültürel yapının bir dizi ulusötesi gelişme ile koalisyonudur ve ideoloji olarak da her ülkenin bir diğerini etkilemesidir”. Küreselleşmenin,

insan hak ve hukukuna saygı, piyasa ekonomisine riayet, dünyada barış ve istikrar anlamına geldiği iddia edilse de dünyadaki gelişmeler bunun aksini göstermektedir. Dünyayı şekillendirmek isteyen küresel güçler işbirlikçileri aracılığıyla ulus devleti ortadan kaldırarak, pazar ekonomisini yaygınlaştırıp bölgesel pazarlar kurmanın peşindedirler. Böylelikle dünyayı kontrolleri altına almayı istemektedirler. Buna, sömürünün yeni versiyonu denilebilir. Çalışmanın amacı küreselleşmenin sebep olduğu bu yeni dünya düzeninde yaşanan dilsel ve kültürel değişimlere vurgu yaparken, “bu değişimlerin toplumlarda ne gibi etkileri söz konusudur?” sorusuna da cevap vermeye çalışmaktır. Bu kapsamda özellikle sosyal medya yoluyla artarak yayılan “küresel kültüre” değinmek çalışmayı daha da anlamlı ve önemli kılmaktadır.

Küresel dünyada genellikle, farklılıkları zenginlik olarak görme ve barış içinde yaşama arzusu telaffuz edilir. Bir başkasını kendisi gibi olmaya zorlama, onu değiştirmeye çalışma anlayışı, kabul gören bir anlayış değildir. Bu tür yaklaşımlar, kişi veya toplumlara daha korumacı ve daha reaksiyoner kılmaktadır. Tarih, bunun sayısız örnekleriyle doludur. Sömürgeciliğin sona erdiğini söylesek bile, günümüzde de hala devam eden asimilasyon, ötekileştirme ve benzeri ayrımcı politikaların örneklerine rastlamak mümkündür. Bir anlamda bugün modern sömürgecilik devam etmektedir. Etnik ayrımcılık ve sindirme politikalarının yakın tarihimizde en somut örneğini 1980’li yıllarda Doğu Avrupa’da baş gösteren değişimlerle yedi farklı ülkeye bölünen Yugoslavya oluşturmaktadır. Halbuki böylesine farklı dil ve inanca sahip topluluklarda dayatmacı politikaların geri tepeceği, o toplumlara ya iç savaşa ya da parçalanmaya sürükleyebileceğinin öngörülmesi gerekirdi. Diğer yanda, 2000’li yıllardan sonra egemen güçlerin sahneye koyduğu siyasi, ekonomik ve ideolojik senaryolar sonucu özellikle otoriter rejimlerde bir domino etkisi gösteren arap baharı ve kanlı sonuçları hala hafızalardadır. Küresel söylemler her ne kadar daha fazla özgürlük ve demokrasi üzerine inşa edilse de bu rüzgâra kapılan ülkelere hayal kırıklığı ve yoksulluktan başka bir şey getirmemiştir.

Haftalarca süren Paris olayları ayrımcılık politikalarının nasıl bir öfke patlamasına sebep olduğunun en bariz göstergesi olarak tarihe kaydedilmiştir. Oysa, insanlar birbirlerinden farklı kimlik ve kişiliklere sahiptir. Toplumların kendine has kültürleri vardır. Herkes kendi kültürüne saygı duyulsun ister. Çünkü kişi veya toplumlar, varlıklarını kültürleriyle ifade ederler. Kültür, bir ulusun kimliği ve değerlerinin bütünüdür.

Küresel dünya tek tip bir anlayış üzerine dayanmamaktadır. Karmaşık bir niteliğe sahip olan küreselleşme siyasal, ekonomik ve kültürel unsurlardan meydana gelmektedir. Bu unsurlardan siyasal olanı ABD’nin liderliğine işaret ederken (Kongar, 2005: 23, Kodaman, 2004: 31), ekonomik olanı uluslararası sermayenin, kültürel olanı ise tekdüze tüketim kültürünün bütün dünyadaki egemenliğini yansıtır (Kongar, 2005: 24-27).

Artık herkes aynı “köyde” yaşamak ve birbirleriyle alışveriş yapmak, konuşmak ve anlaşmak zorundadır. Dünya hiç olmadığı kadar çokdilli ve çokkültürlü toplumlara ev sahipliği yapmaktadır. Bunun en somut örneği ülkemizde yaşanmaktadır. Uluslar, son yıllarda iç çatışma ve savaşlar sonucu yaşanan sığınma ve göç hareketleriyle boğuşmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye, en çok sığınmacıya ev sahipliği eden ülkelerin başında gelmektedir. Öyle ki, Türk halkı dünyanın her yerinden gelen farklı dil ve kültüre sahip insanlarla birlikte yaşamak durumunda kalmıştır.

Bu yeni dünya düzeninde, aynı toplum içerisinde, farklı kültür ve dillere hoşgörülü ve önyargısız yaklaşarak, ötekine karşı ırkçı, cinsiyetçi veya herhangi bir sınıflandırıcı yaklaşımı reddetmek, gelecek nesiller için daha yaşanabilir bir dünya bırakmanın temel koşuludur. Nitekim bazı toplumlar, dil ve kültür çeşitliliğini ayrımcılıktan ziyade bir zenginlik olarak görürken, bazıları da ulusal kimliklerini

korumak ve baskın kültürlerin hegemonyası altında yok olmamak için kendilerine özgü politikalar geliştirmişlerdir. İletişim ve ifade araçları olan dil ve kültür unsurları ulusların varlık sebebidir.

Dil ve kültür ilişkisi

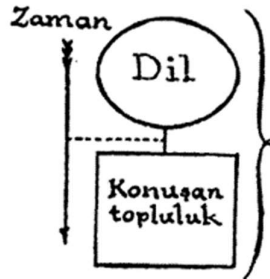
Dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez kadar sıkı bir ilişki içerisindedir. Dil, bir milletin ortak paydası olan ulusal bir değerdir. İnsanların geçmişten geleceğe birbirlerini etkileyerek tarihi ve sosyal gelişim sürecinde yarattığı tüm maddi ve manevi değerlerin toplamı olan kültürün en ayrılmaz parçasıdır. Bu bağlamda kültürün en değerli ögesi olan dil, sürekli gelişen ve değişen canlı bir varlıktır.

İnsan dil ile düşünür ve dolayısıyla düşüncelerini dil ile şekillendirir. Dilin gelişimi düşünceye, düşüncenin gelişimi ise dile bağlıdır. Bu bakımdan dil, din, gelenek ve görenekler, sanat, spor, müzik, giyim, kuşam gibi toplumun kültürel unsurlarıyla şekillenir. "Dil varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur" (Saussure, 2001: 44). Duygu ve düşünceleri ifade etmeye yarayan bir iletişim aracı olan dil, toplumdaki bireye aktarılan sosyal bir uzlaşmanın ürünüdür. İnsanoğlu, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, başkalarıyla iletişime geçmesine ve onlarla sosyal bağlar kurmasına yarayan dili, içinde yaşadığı toplum ve etkileşimde bulunduğu çevre aracılığıyla edinir.

Her milletin yüzyıllar içerisinde geliştirdiği, nesilden nesile aktardığı bir dili vardır. Milletler dilleri sayesinde var olurlar. Dilleri bir anlamda onların kimlikleridir.

Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır. Her medeni milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur. Bu bakımdan her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özeti (Kaplan, 1983: 187-188).

Bunun içindir ki tarih boyunca birbirini şekillendiren dili ve kültürü birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bir milleti meydana getiren en önemli değer dildir. Toplumda oluşan ortak duygu ve düşünceler dil sayesinde ifadesini bulur. Bir toplumun kültürü, dil aracılığıyla gelecek nesillere aktarılır. Bu anlamda dil, bir kültür taşıyıcısıdır ve uluslar ortak bir kültür için ortak bir dile ihtiyaç duyarlar. Nitekim milletleri oluşturan onların ürettiği kültürleridir. Millet olma duygusu, tarihi bir süreç içinde kültürden doğan, dilde, düşüncede, yaşayış biçiminde ve ortak eylemde kendini gösteren ortak bir iradenin ürünüdür. "Hiçbir zaman dilin toplumsal olgu dışında varlığı yoktur; görünüşe aldanmamak gerekir. Çünkü dil, göstergesel bir olaydır. Toplumsal niteliği dilin iç özelliklerindedir. Eksiksiz bir tanım, şu çizimin de gösterdiği gibi, birbirinden ayrılmaz iki olgu çıkarır karşımıza:" (Saussure, 2001: 124)



(Saussure, 2001:125)

Dil konuşulduğu toplumda yaşayan insanlar arasında bir bağ oluşturur. Oluşan bu bağ, dilin yüzeysel anlamından çok derin anlamında kendini gösterir. Dil toplumda oluşur, toplumda gelişir ve yine topluma döner. Fakat dilin kısır bir döngü içinde olduğunu söylemek, onun diğer kültür ve diller ile olan etkileşimini göz ardı etmek anlamına gelir. Dil doğumundan ölümüne kadar, ki diller de ölür, diğer kültür ve dillerle etkileşim halinde olduğundan kendi çevresindeki değişimlerden etkilendiği gibi, dünyanın öbür ucundaki değişimlerden de etkilenebilir, çünkü durağan değildir, dinamik ve canlıdır. Onu konuşan insanlar aracılığıyla başka toplumlara yayılabilir, kendine o toplumlarda yer bulabilir veya tam tersi reddedilebilir de. Dünyada 141 resmi, 7,000'den fazla konuşulan dil olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, dil ve kültürün, dünyanın en büyük zenginlikleri arasında yer aldığı açıkça görülmektedir.

Dilin yanı sıra, kültür de davranışta, eylemde, söylemde, sosyal etkileşimde gerçekleşen bir iletişim aracıdır. Farklı kültürler tarafından onaylanabilen veya reddedilebilen bir bakış açısının ifadesi olan dinamik bir süreç olan kültür, belirli bir topluma veya sosyal gruba ait tüm faaliyetleri, inançları ve uygulamaları ifade etmek için kullanılır.

Küreselleşme sürecinde dilsel ve kültürel çeşitlilik

Küreselleşme süreci ile birlikte, yaşanan teknolojik gelişmeler, bilgi akışında yaşanan hız, sınırların kalkmasıyla farklı bölge ve coğrafyalara yönelik insan hareketliliği beraberinde dilsel ve kültürel çeşitliliği de artırmıştır. Böylelikle dünyada bir anlamda heterojen kültürlerin oluşturduğu çokkültürlü toplumsal yapılar ortaya çıkmıştır. Sosyal bağlamda çokkültürlülük:

Kültürel kökeni ne olursa olsun farklı kültürel geleneklere izin verilen bir toplumda, bireylerin barış içinde ve bir arada yaşayamamaları için hiçbir neden olmadığını ifade eder. Değerlerin ve onların yorumu hakkında gruplar arasındaki anlaşmazlıkların belli bir toplumsal yapı içinde kolayca bağdaştırılmaz olduğu yerde ise çokkültürlülük bir problem haline gelebilmektedir (Özbudun, 2003: 32).

Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi'nde, Avrupa halklarının kültürel ve dilsel çeşitliliğinin korunmasını, üye devletlerin ulusal kimliklerinin tanınmasını ve bununla birlikte bu ulusların vatandaşlarının hak ve özgürlüklerini, belirlenen ilkeler ile garanti altına alınmıştır. Bu ilkeler; yaşama, sağlık, eğitim, yerleşme, dolaşım hakkı, düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü gibi hak ve özgürlükleri kapsamaktadır.

Birlik açısından bu konunun önemli olmasının sebebi farklı kültürel yaşantıya sahip insanların kendi ülkeleri dışında bir ülkeye gelerek oranın sosyal mozaiğini oluşturmalarıdır. Bu gerçekleşirken sorunların yaşanması beklenen bir şeydir. Fakat birlik çokkültürlülük politikalarına önem vererek huzurun ve verimin azami seviyede olmasını düşünmektedir. "Bu bölünmenin, hoşgörü eksikliğinin, düşmanlık gibi olumsuz siyasal eğilimleri sınırlayabilmenin, üstesinden gelebilmenin yolu sihirli araçlardan değil, "çokkültürlülük"ten geçmektedir. İşlevsel bir kavram olan çokkültürlülük, ya da kültürel çoğulculuk; farklı ırk ve milletlerden oluşan, değişik dilleri konuşan, çeşitli örf, adet ve geleneklere sahip olan bununla beraber bir arada yaşayan toplumsal yapılara karşı kullanılmaktadır" (Özhan, 2006: 39).

Çokkültürlülük, farklı dillerin, dinlerin, geleneklerin, yaşam tarzlarının tek bir topluluk içinde herkesçe kabul görüp yaşamasını ifade eder. Günümüzde kültürel çeşitliliğe karşı hoşgörü ve saygı, sosyal bütünleşme, sürdürülebilir kalkınma ve istikrar faktörlerinin bir şartı olarak ulusal ve uluslararası politikaların merkezinde yer almaktadır. Çeşitlilik ve çeşitlilik arasındaki birlik, modern toplumların

çatışma olmadan var olmalarını sağlamak için gerekli birer ölçüttür. Bizi bir araya getiren insanlığımız birlikte yaşamamıza izin verirken, bizi farklı kılan bireysel ve kültürel çeşitliliğimiz ise kendimizi ifade etmemizi sağlar. Bu açıdan bakıldığında kültür ve dil insan ilişkilerinin temelini oluşturan, birbirinden ayrılmaz bir bütündür ve her iki olgu zaman içerisinde birbirinden etkilenerek toplumdaki varlıklarını farklı biçimlerde devam ettirirler.

Dünya değiştiğinden ve McLuhan'ın (Fiore ve Agel, 2001: 63) dediği gibi "bir köy"e dönüştüğünden beri, bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte mesafe ve sınır kavramları ortadan kalkmış ve insanların birbirleriyle iletişim kurması hiç olmadığı kadar kolay hale gelmiştir. İletişimin artması kültürel etkileşimi de beraberinde getirmiş ve böylece kültürleşme süreci hızlanmıştır. Bu süreçte yerel kültürlerde baskın kültürlerin etkisi hemen göze çarpmaktadır. Ulusların kültürünü oluşturan değerler, adet, gelenek ve görenekler, sosyal medyanın da gücüyle törpülenmeye, yok sayılmaya başlanmış ve yeni kuşaklarda küresel kültürün izlerine her geçen gün daha fazla rastlanmaya başlanmıştır. Bu nedenle, milli kültürlerin, günümüz dünyasında baskın olan küresel kültür tarafından tehdit altında olduğunu da unutmamak gerekir.

Küreselleşme sürecinde, kültürler değişime zorlanırken, birbiriyle tezat oluşturacak şekilde, önce yerel farklılıklar ortaya çıkarılıp eski kültürler parçalanarak yeni biçimlere sokulmakta (Smith, 2002: 6); daha sonra insanlar tek bir kültüre, küresel kültüre yönlendirilmek istenmektedir. Başka bir ifadeyle, bireysel özgürlükler ve çok sesliliğin fazileti adına (Kösoğlu, 2002: 125) toplumdaki en küçük kültürel farklılıkların bile elektronik medya aracılığıyla tüm dünya komuoyuna sunulması olağan hale gelmiştir (Kongar, 1997: 1). Yerel farklılıkların ortaya çıkarılması, sonuçta mikro milliyetçilik/etnik milliyetçilik akımlarının giderek yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Bu bakımdan, kültürel bağlamda küreselleşme, benzerliklerle birlikte farklılıkların, evrenselleşmeyle birlikte yerelleşmenin, modernleşmeyle birlikte gelenekleşmenin eş zamanlı yaşandığı bir süreç (Yetim, 2004: 135) başlatmıştır.

Küreselleşmeyle birlikte tek tipleşmenin uzun vadede doğuracağı olumsuz sonuçları öngören AB çokkültürlülük ve çokdilliliği seslendirerek, bu konuya hassasiyetle yaklaşmakla kalmayıp birçok çalışma ve proje yürütmektedir. Artık sadece bizim gibi aynı dili konuşan insanlarla sınırlı bir dünyada yaşamıyoruz. İster kabul edelim ister reddedelim ama bizimle aynı dili konuşmayan insanların dünyasında olup bitenlerle, onların yaşadıkları ülke ve kültürleriyle, yaşam tarzlarıyla ilgilenmeye başladığımızdan beri artık hepimiz birer dünya vatandaşıyız. Yaşadığımız bu dünya bir yandan savaşımlara, doğal afetlere, yoksulluğa, kuraklığa, çevre kirliliği ve ırkçılığa maruz kalırken ve umutları tüketirken, diğer yandan da umutları yeşerten çevreci gösterilere, sınır tanımayan doktorlar gibi insani yardım kuruluşlarına, sinema ve müzik festivalleri, spor müsabakaları gibi dil, din, ırk renk ayrımı gözetmeyen insani dayanışma ve birlikteliklere sahne olmaktadır. Unutmayalım ki bir kelimenin anlamı, gazetelerde okunduğundan veya televizyonlarda duyulduğundan çok daha fazlasını ifade eder. Bu sebeple, "küçük bir köy"e dönüşen dünyada, farklı dil ve kültürlerin tanınması ve benimsenmesi, insanların günümüzde ve gelecekte almak zorunda oldukları en büyük sorumluluklardandır.

Başka dil ve kültürleri tanımak ve benimsemek, onların bileşenlerini kendi dil ve kültürüne adapte edip, kendi dil ve kültürü içerisine dahil etmek veya kendi öz dilinden ve kültüründen vazgeçmek demek değildir. Bilakis, "öteki"nin dilini ve kültürünü tanımak ve benimsemek, kendi kültürünü daha fazla sahiplenip, çeşitlilik içerisinde onu muhafaza etmek, onu yaşatırken de farklı kültürlere önyargılardan arınmış olarak hoşgörü ve saygıyla yaklaşmak demektir. Bu davranış biçimi, değişen ve gelişen dünyanın gerekliliklerinden biridir. Küreselleşen dünyada, kültürlerin birbirlerine bu denli yakınlaşması ve iç içeliği sanılanın aksine, her kültürün kendi farklılıklarını görebilmesine ve bir sosyal kimlik bilincine

erişmesine imkân tanımıştır. Buna paralel olarak da hem kültürler hem de ideolojiler arasındaki etkileşim süreci gelişme göstermiştir. Yani insanlık, yaygın inanışın aksine, kültürlerin ve ideolojilerin etkileşim ile birlikte yitip gitmesi yerine, birbirlerini pozitif anlamda desteklediği ve geliştirdiği bir tablo ile karşı karşıya kalmıştır.

Küresel kültürün toplumlar üzerine etkileri

İletişim teknolojilerinin gücünü kullanan küreselleşme, ekonomik ve finansal gücü elinde bulunduran Batı kültürünün diğer gelişmemiş veya gelişmekte olan ülke kültürleri üzerindeki baskın rolüne işaret eder. Bu güç sayesinde ötekilerin milli kültürlerini tahrip ederek dönüştürmeyi amaçlar. Milli kültürler, başka kültürler tarafından tek yönlü bir etkiye maruz kaldığında o toplumda iki refleks oluşması doğaldır; kültürel etkilenmeye ya “direnc” gösterilir ya da “uygun” bulunup onaylanır (Büyükuslu, 2000, 122). Tek yönlü olarak dayatılmak istenen farklı bir kültür, toplum tarafından kolayca benimsenmiyorsa; o toplumda “milli bilinç” gibi bazı dinamikler canlı tutuluyor demektir. Bir ülkede tek yanlı kültürel etkilenmenin direnc gösterilmeden kısa sürede kabullenilip uygun bulunması, kuşkusuz o ülkede milli kültür politikalarının olmamasıyla izah edilebilir (Mahiroğulları, 2010: 1282).

Ulus devletlerin küresel kültür dayatması karşısında bugün benimsedikleri duruş, bu devletlerin geleceğin küresel dünyasında söz sahibi olup olmayacakları noktasında belirleyici olacaktır. Zira bu ulusları ayakta tutan büyük ölçüde milli kültürleridir. Öte yandan “bir coğrafi sınır fikrini “gerçek dünya”da savunmak giderek güçleşirken, mesafeler artık sorun olmaktan çıkmıştır. Kıtalar ve bir bütün olarak yerküre üzerindeki bölünmelerin, ulaşımın ikelliği ve seyahat etmenin zorluğu yüzünden bir zamanlar kelifelli bir gerçek olan mesafelerin ürünü olduğu şimdi birdenbire açık görünmektedir” (Bauman, 2012-19). Nitekim bilim ve teknolojinin gelişmesiyle ülkeler arasındaki mesafelerin kısalması ve ülkelerin başka ülkelerden gelen ziyaretçilere sundukları kolaylıklar sayesinde, ülke sınırları bireyler için önemini yitirmiş, toplumlar homojen olmaktan çıkıp, heterojen hale gelmiştir. Fakat bazı kapalı toplumlar, öteki olarak gördükleri, kendi köklerinden olmayan ve farklı kültür ve dile sahip diğer insanlarla kaynaşmayı, geleneksel yapılarını koruma kaygısıyla reddetmektedirler. Böyle kapalı toplumlarda bireyler ötekine karşı geliştirmeleri gereken saygı, hoşgörü, arkadaşlık gibi evrensel duyguları geliştirmemekle beraber, kendi toplumlarına ait olanın en iyisi olduğu düşüncesiyle de ötekine karşı bir ön yargı geliştirme eğilimindedirler. Farklı olana ve farklı düşünene karşı oluşan olumsuz önyargılar ve düşmanca tutumlar, bireylerin içinde buldukları düzeni koruma ve güvenlik kaygılarından kaynaklanır. Önyargılar, insanın bilmediği, tanımadığı birine veya yeni bir şeye karşı kendisinin düşünce ve davranışını değiştireceği endişesiyle kendini savunma refleksi sonucu da oluşabilir. Bunun arkasında, dışa açılmanın, yeni ve farklı olanı kabul etmenin sahip olunanları azaltacağı, ‘iyi’ ve ‘korunan’ normallliği bozacağı, sabitliği ve düzeni tehlikeye düşüreceği ve toplumsal değişmeyi şüpheli bir yöne sürükleyeceği korkusu yatmaktadır (U. Schöneberg: 1990, Akt. Kartarı: 2001, 192-193). Önyargılar bir başkasını tanımadan oluşan yargılardır. Daha çok ötekini kötü görme veya ondan korkma eğilimiyle kendini gösterir. Buna basmakalıpçı düşünce veya stereotip de denir.

Stereotip, bir kişi ya da grup hakkında yapılan genellemelerdir. Kültürlerarası iletişimde, bireylerin kendi kültüründen olmayanlara karşı tutumlarında genel eğilim, farklı olanı sınıflandırma veya kategorize etmeleridir. Klişe/Stereotip (kalıp) davranışlar terimi ilk olarak 1922 yılında Walter Lippmann tarafından kullanılmıştır. Klişeleştirme (stereotip), karşıdaki kişinin belirli bir grup veya kategoriye ait olduğunu düşünme eğilimidir (Uzunçarşılı Soydaş, 2010: 136).

Toplumda ötekine karşı geliştirilen olumsuz düşünceleri değiştirmek ve önyargıları yıkmak oldukça zor ve birtakım fedakarlıklar gerektiren bir süreçtir. “Başkasını tanımayan basmakalıp düşünce biçimi, başka bir kültür hakkında şemalaştırılmış bir bilgidir. Bu kavramsal bilgi öteki kültüre doğru

basamaklıpçı bir izlenim verir” (Aytekin, 2018: 298). Bu durum kapalı toplumlarda çok daha büyük uğraşlar gerektirir ve çoğu zaman sonuçsuz kalır. Çünkü insanoğlu tabiatı gereği benmerkezci bir düşünce yapısına sahiptir. “Bütün toplumlarda “etnosantrizm” adı verilen kendini yüceltme, kendini önemseme veya kendini merkeze koyma anlamına gelen bir eğilime rastlanır. Her toplum ırkların en safına, töre veya kültürün en yükseğine, tarihlerin en şereflişine dinlerin en iyisine ve tanrıların en güçlüşüne sahip olduğuna inanır. Bu değer yargılarıyla çelişen, çatışan her bulgu-bilimsel olsun olmasın-yandaş bulmaz, kuşkuyla karşılanır” (Güvenç, 1979: 5). İçedönüklük de denilen bu anlayışa sahip toplumlar etkilenme endişesi yaşarlar. “Homojen bir yerellikte, insanlar arasındaki farklılıklarla ve belirsizlik durumlarıyla başa çıkmak için ihtiyaç duyulan becerileri ve karakter özelliklerini edinmek son derece güçtür ve böylesi becerilerin ve niteliklerin yokluğunda ötekinden, sırf bir öteki olduğu için, -belki tuhaf ve farklı olduğu için; ama en baştan aşına olmadığımız, kolaylıkla kavranamaz, tam olarak anlaşılabilir, kestirilemez olduğu için korkmak çok kolaydır” (Bauman, 2012: 52). İnsanoğlunun en ilkel dürtülerinden biri bilinmeyenden korkma dürtüsüdür. Zarar görme endişesi, kendisini, yakınlarını ve yaşadığı çevreyi koruma içgüdüsüyle insanoğlu, doğası gereği kendisine yabancı olana her daim çekimser yaklaşmış, ona karşı bir duruş sergilemiş, hatta ondan korkmuştur. Yabancılar karşı duyulan bu korkuya zenofobi denmektedir.

Yabancı korkusu, Yunanca “koru” anlamına gelen “phobia” ile “yabancı” ve “misafir” anlamına gelen “xenos” sözcüklerinden türemiştir. Bu nedenle Xenophobia, yabancidan korkma anlamına gelmektedir. Ancak genellikle “yabancidan nefret etme” fikrini ifade etmek için de kullanılmaktadır. Yabancı düşmanlığı, “topluma ya da ulusal kimliğe yabancı olan ya da yabancı olduğunu algıladığı kişileri reddeden, dışlayan ve sıklıkla kötüleyen tutumlar, ön yargılar ve davranışlar” şeklinde tanımlanmaktadır (Özmete, Yıldırım ve Duru, 2018: 193).

Genellikle kapalı toplumlar zenofobiden muzdarip iken, açık toplumlar kendilerinden farklı olan, yabancı olarak nitelendirilen ötekine karşı herhangi bir önyargı ve korku geliştirmezler, ötekinin farklılığını çeşitlilik olarak kabul edip, saygı ve hoşgörü ile öteki ile etkileşim halinde yaşamlarını sürdürebilme yeteneğine sahiptirler.

Zenofobinin altında yatan en büyük neden kuşkusuz, toplumun kendi alışılmış düzeninin, gelenek ve göreneklerinin yabancı bir toplumun etkisiyle değişime uğraması veya kökünden unutulup kaybolması korkusu yatmaktadır. Kendi gelenek ve göreneklerine sıkı sıkıya tutunan bu kapalı toplumlar, varoluşlarından itibaren totaliter bir tutum sergilemektedirler. Popper’e (1989: 168) göre,

Kapalı bir toplum, üyelerinin hısmımlık, bir arada yaşayış, ortak çabaları, ortak tehlikeleri, ortak sevinçleri ve ortak kaderleri paylaşma gibi yarı-biyolojik bağlarla birbirlerine tutunmuş yarı-organik bir birim olduğu içindir ki, bir sürüyü ya da bir kabileyi andırır. Kapalı toplum, hala, birbirleriyle bağı bölümü ve mal değiş tokuşu gibi soyut toplumsal ilişkilerden ibaret olmayıp da dokunma, kohlama ve görme gibi somut fizik ilişkilerden meydana gelen somut bireylerin somut bir grubudur.

Açık toplum, her şeyden önce bireysellik, demokrasi, eşitlik ve mantığa olan inanç üzerine kuruludur. Kapalı toplumlar tabulara ve dogmalara sıkı sıkıya bağlı, eleştirel düşünmeden olabildiğince uzak iken, açık toplumlar, tabu ve dogmalara eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilen, demokratik, özgürlükçü dolayısıyla değişime açık toplumlardır. Ötekine karşı zenofobik davranışlar geliştirmiyor olmaları da kuşkusuz açık toplumlara hakim olan bu değerlerdendir.

Günümüz dünyasında, gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkelerin yendiği veya yenmekte olduğu bu korku türü, insanlık tarihi kadar eskidir. Bu yüzdendir ki dünya, üzerinde kendileri için en uygun yeri seçip, uğruna savaşlar veren ve seçtikleri bu yerlerin etrafına hayali bir çizgi çizip adına ülke diyen, insan topluluklarının belirlediği sınırlardan oluşmaktadır. İnsandan önce sınırların, ülkelerin, bölgelerin ve

şehirlerin olmadığını düşüncecek olursak, bugünün bakış açısıyla ütöpik bir dünya canlandırmış oluru. Oysa bilinen yaşanabilir tek gezegen olan 4.54 milyar yaşındaki dünya için, üzerinde ötekenden ayrı bir bölge inşa etme dürtüsü insanın varoluşuyla birlikte başlayan yeni bir olgudur. Nitekim dünyamızı ve değer yargılarımızı derinden sarsmakta olan küreselleşmeyle birlikte sınırların olmadığı ütöpik bir dünyaya ulaşmak, günümüz dünyası için olmasa bile bundan birkaç yüzyıl sonrasının dünyası için bir hayal olmaktan çıkacak gibi görünmektedir. Gelişen teknolojinin yanı sıra, medeni insanın geliştirmekte olduğu ötekine karşı hoşgörü, sabır ve anlayış düzeylerinin de geleceğin dünyası için belirleyici birer parametre olacakları şüphesizdir.

Tartışma ve sonuç

Teknolojik gelişmeler ve internetle beraber dünya artık eskisinden çok daha farklı bir yöne doğru kayma eğilimi göstermektedir. Bu değişim ve dönüşüm sınırları zorlamış, toplumsal yapıları etkileyerek dünyayı çok dilli ve kültürlü hale getirmiştir. Heterojen kültürlerin oluşturduğu toplumlarda bu farklılıklarla yaşamak olası mıdır? diye bir soru doğal olarak herkesi endişe ve kaygıya sevk edebilir. Ancak kim ne olursa olsun, nereden gelirse gelsin küreselleşmenin getirdiği çok kültürlülük insanların farklılıklarını koruyarak barış içinde birlikte yaşamalarına engel teşkil etmemektedir. Aksi halde barış içinde yaşamak, cinsiyet ayrımı ve sosyal eşitsizlik gibi sorunlarla başedebilmek, herkesin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını sağlamak tehlikeye düşecektir. Bu yüzden, kültürel açıdan küreselleşme dalgasına maruz kalan toplumlarda bir benzerleşme ve farklılıklara saygı duyma anlayışının giderek yaygınlaştığını söyleyebiliriz. Ancak hemen şunu da ifade etmek gerekir ki; görünüşte barış içinde yaşamayı, farklılıkları kucaklamayı, daha iyi bir yaşam gibi vaatlerin toplumlarda pek karşılığının görüldüğü söylenemez. Burada kazanan, gücü elinde bulunduran ve dünyayı istedikleri gibi şekillendirmeye çalışan küresel güçlerdir. Küresel vatandaş dedikleri ise; kendilerine itiraz etmeyecek, her türlü kutsalından, kültürel değerlerinden soyutlanacak ve onların çıkarlarına baş kaldırmayan insan tipidir.

Yeni dünya düzeninde toplumların kendilerini bu çok dilli ve kültürlü yapılara hazırlaması, bu yeni yaşam anlayışı, -ister dayatılan, ister kabullenme olarak görelim- konusunda bilinçli olmaları ve yeni dünyanın yaratmaya çalıştığı “küresel vatandaş” tanımına uymaları beklenmektedir. Yukarıda belirttiğimiz nedenlerden dolayı küresel vatandaş tanımı konusunda toplumların belli bir mesafe ve çekince içinde olmalarını saygıyla karşılamak gerektiğini de söylemek durumundayız. Zira dil ve kültür kavramı her ulus için benzer anlamlar içerir. Herkes ait olduğu dil ve kültürüyle tanımlanır. Bir anlamda toplumların kimliği olarak görülürler. Nitekim dil ve kültür karşılıklı iletişimde ve etkileşimde en önemli rolü üstlenmektedir. Ötekiyle anlaşmak sadece onun dilini anlamak değil, aynı zamanda onun kültürel değerleri hakkında bilgi sahibi olmak ve topluluk içerisinde kendi dili, kültürü ile var olabilmesi için ona gerekli hoşgörüğü gösterebilmek demektir. Fakat geçmişte ve günümüzde gerek savaşlar yoluyla gerekse sömürgeleştirme yoluyla ekonomik olarak güçlü olan ülkeler, işgal ettikleri topraklarda yaşayan insanları hegemonyası altına alıp onlara kendi dil ve kültürlerini dayatarak o toplumların asimile olmalarına neden olmuş ve hala olmaktadır. Oysa bir insanın dilini konuşmasını veya kültürünü yaşamasını ve yaşatmasını engellemek insan temel hak ve özgürlüklerine aykırı bir tutumdur. Dünyayı önemli ölçüde geliştirmek veya yok etmek evrensel bir farkındalık yaratabilmeye bağlıdır. Çokkültürlü yaklaşım toplumların ötekine karşı geliştirdikleri etnosantrik, basmakalıpçı ve zenofobik düşünce biçimlerini değiştirmek için atılmış en köklü adımlardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu tarz bir düşünce modelinin geliştirilmesi ve yayılması, gelecekte ortaya çıkabilecek çatışma ve savaşlara karşı bir önlem mahiyetindedir ve küresel sorunlara karşı birlikte mücadele edebilmek için dil ve kültür farklılıklarını zenginlik olarak gören toplumlara sahip olmak demektir. Olumlu yanları yayında,

değirmeye çalıştığımız olumsuzluklarına rağmen, küreselleşmenin, kültürlerin birbirlerini daha yakından tanınması, her kültürün sahip olduğu farklılıklarıyla kendisini temsil etme ve sosyal bir kimlik bilincine ulaşma çabasını da beraberinde getirdiğini söyleyebiliriz.

Çalışmada her ne kadar küreselleşme sadece dilsel ve kültürel açıdan ele alınmış olsa bile, bu olgu, kapitalizmin dünyayı ele geçirme çabası ve onun ekonomik, siyasi ve kültürel bağlamda yeni versiyonu olarak tanımlandığına göre oldukça kapsamlı ve tartışmalı bir konu olarak görülmelidir.

Kaynakça

- Al-Rodhan, R. F. N. (2006) Stoudmann G., *Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition*. Genova.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme-Toplumsal Sonuçları*. Çev. Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Büyüüksü, A. R. (2000). *Küreselleşmenin Sosyal ve Kültürel Hayata Etkisi, Küreselleşmenin İnsani Yüzü*. Editör Veysel Bozkurt. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ethnologue: www.ethnologue.com/statistics/size
- McLuhan, M., Fiore, Q. & Agel, J. (2001). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. Corte Madera, CA: Gingko Press
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. İstanbul. Remzi Kitabevi Yayınları.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla Yaşamak, Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Şahin Matbaası.
- Kodaman, B. (2004). "Milli Kimlik ve Küreselleşme-Dünyalaşma", *Türk Yurdu*, S.200, s.9-33.
- Kongar, E. (2005). *Küresel Terör ve Türkiye*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kongar, E., (1997). Küreselleşme ve Kültürel Farklılıklar Çerçevesinde Ulusal Kültür. www.kongar.org/makaleler/
- Kösoğlu, N. (2002). *Küreselleşme ve Milli Hayat*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Mahiroğulları, A. (2010). Küreselleşmenin Kültürel Değerler Üzerine Etkisi. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(50), 1275-1288. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/891/9956>
- Mittleman, James H.(1997). *The Dynamics of Globalization*, London.
- Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Smith, A. (2002). *Küreselleşme Çağında Milliyetçilik*, Çeviren Derya Kömürcü. İstanbul: Everest Yayınları.
- Şafak Balı, A. (2001). *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet "Öteki" ile Barış İçinde Birlikte Yaşamak*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Topuz, Çalık (2016). Küreselleşmenin Ulus-Devlete Etkileri, *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2/3, s.13-16.
- Uzunçarşılı Soydaş, A. (2010). *Kültürlerarası İletişim: Farklı Kültürel Ortamlarda Çalışma ve İletişim*. İstanbul: Parşömen Yayınları
- Özbudun, S. (2003). *Kültür Halleri; Geçmişte, Ötelede, Günümüzde*. İstanbul: Ütopya Yayınları.

- Özhan, İ. (2006). Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Özmete, E., Yıldırım, H., Duru, S. (2018). Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18/40 <https://doi.org/10.21560/spcd.v18i39974.451063>
- Yetim, N.(2004). “Küresel Üretim Yapılanmasına Kültürel Yanıtlar: Ulusal-Yerel?”. Ankara: *Doğu-Batı Dergisi*, İkinci Baskı, S. 18.

27. An evaluation of attitudes and motivation of students learning Turkish as a foreign language

Dursun DEMİR¹

APA: Demir, D. (2022). An evaluation of attitudes and motivation of students learning Turkish as a foreign language. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 408-420. DOI: 10.29000/rumelide.1132576.

Abstract

The aim of this study is to investigate the attitudes and motivation of international students learning Turkish as a foreign language. The study used a quantitative research design to investigate research questions. Quantitative data were gathered through a scale consisting of six constructs and developed by Gardner (2010). The study was conducted at a state university with the participation of 99 students. The results of the study showed that students have high motivation to learn Turkish, positive attitudes toward the target community and a relatively low level of anxiety toward learning Turkish. Furthermore, except for language anxiety, female students' mean scores on five constructs were found to be higher than those of male students. However, the difference between their mean scores is only statistically significant in the motivation construct suggesting that female students are more motivated to learn Turkish than male students. Teachers of Turkish as a foreign language, curriculum developers, school managers and other stakeholders are expected to benefit from the results of the study that should be taken into account in the teaching and learning process.

Keywords: Attitudes, motivation, anxiety, Turkish as a foreign language

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının değerlendirilmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını araştırmaktır. Çalışmada nicel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler, Gardner (2010) tarafından geliştirilen ve altı alt birimden oluşan bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesinde 99 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda yüksek motivasyona, hedef topluluğa yönelik olumlu tutumlara ve Türkçe öğrenmeye yönelik nispeten düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, dil kaygısı dışındaki beş alanda, kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, ortalama puanları arasındaki fark, sadece motivasyonda istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, kız öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken araştırma sonuçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine, program geliştiricilere, okul yöneticilerine ve diğer paydaşlara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Tutum, motivasyon, kaygı, yabancı dil olarak Türkçe

¹ Öğr. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Tokat, Türkiye), dursun.demir@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4882-9462 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.03.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132576]

1. Introduction

Research on attitudes and motivation in foreign language learning has blossomed in the last four decades. In the nineteenth century, when there was little research compared to that of today on second language acquisition, it was believed that “aptitude” was the only dominant element in determining one’s success or failure in learning a foreign language. Balboni (2006, p. 11) notes that “*in the past, a student was simply a student, but today we take into consideration a variety of different needs and aims, different cognitive styles, and different learning strategies.*” In accordance with this view, the succeeding studies have proved that there are some other factors that improve or limit one’s progress in learning a second language, such as attitudes towards the target language and culture (Gardner & Lambert, 1972), motivation (Balboni, 2006; Gardner & Lambert, 1972), the type of the curriculum (Nunan 1999), learning styles and strategies of the students (Balboni, 2006; Nunan, 1999), learning context, (Syed, 2001) and so forth.

1.1. Motivation

Although it is generally accepted in the literature that it is hard to define what motivation is, Dörnyei (2001, p. 8) states that most researchers agree on motivation’s being responsible for “*why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.*” Researchers both in psychology and education have developed a considerable number of theories, approaches and models to explain the complex nature of motivation so far. For example, Balboni (cited in Caon, 2006) developed a tri-polar model composed of three factors that activate motivation: duty, need and pleasure. In this model, duty refers to the necessity of doing something without being interested in it, such as taking a compulsory course at school. This kind of motivation is not long-lasting. Need-based motivation may also be temporal; that is, when the need is satisfied, the interest is lost. For Balboni, pleasure is “*the only constant source of motivation*” (p. 42). Duty in Balboni’s model is important because motivational studies mainly try to base motivation on positive attitudes and feelings such as interests, wishes, desires, hopes, and aspirations. This model shows that learners’ being aware of their duties, obligations and responsibilities also motivate them. A fairly recent model of Dörnyei (cited in Csizèr & Dörnyei, 2005) also supports this idea; namely, one of the three components of his model is “ought to L2 self”, which refers to duties, obligations, or responsibilities of learners.

Another type of motivational model is presented by Gardner (2001), in which integrativeness and attitudes towards the learning situation are two correlated factors affecting motivation to learn a second language, and motivation and language aptitude are two variables that influence language achievement. In this model, integrativeness refers to “*a genuine interest in learning the second language in order to come closer to the other language community*” (p. 5); attitudes towards the language situation refer to the attitudes towards any aspects of language situation, such as the teacher, the course, classmates, materials, activities and so forth, and motivation refers to “*the driving force in any situation*” (p. 6). Kormos and Csizèr (2008) argue that Gardner’s integrativeness has recently been criticised owing to the fact that in the 21st century many students learn a foreign language in order to communicate with other non-native speakers in an international environment instead of communicating with native speakers.

Research-based literature classifies motivation into four categories: intrinsic, in which learners learn a second language for pleasure, satisfaction, or curiosity; extrinsic, in which the aim of learning is to meet

the requirement of a program (Noels, 2001; Dörnyei, 2001); instrumental, which refers to learning for financial or social benefits (Schmidt & Watanabe, 2001) and integrative, which refers to the wish of the students to identify themselves with the members of the target language community (Gardner, 2001).

Because of its importance in learning a second language, researchers carried out many studies to find out the factors affecting motivation. Among these variables, students' attitudes towards the target language (Kormos & Csizèr, 2008; Crooks & Schmidt, 1991), language teachers (Noels, 2001; Nikolov, 2001; Dörnyei, 2001), family members (Noels, 2001; Dörnyei, 2001), members of the second language community, the shape of language context (Noels, 2001), how foreign language is taught (Syed, 2001), learning opportunities, the quality of the learning tasks (Dörnyei, 2001) and popularity and the global position of the target language (Csizèr & Kormos, 2008) can be listed. Teachers' having knowledge of these variables is important because it is generally believed that one of the characteristics of a good language teacher is to be able to motivate his or her students. In this regard, Caon (2006) notes that explaining the goals of the course and the reasons for the selection of certain methodological choices to students, taking into consideration their requests, teacher's commitment and passion for teaching will increase students' motivation.

1.2. Attitudes

Studies carried out on attitudes (e.g. Akdemir, 2019; Çakıcı, 2007; Tahaineh & Daana, 2013; Ushida, 2005; Zayed & Abdel Razeq, 2021) have mostly aimed to discover attitudes towards the target language, culture and society, attitudes motivation relationship and attitudes achievement relationship. Concerning the attitudes-motivation relationship, Gardner (2001) states that unless the positive attitudes towards the learning situation are associated with motivation, they will not lead to achievement. Likewise, motivation that is not supported by positive attitudes will not be long-lasting. Kormos and Csizèr (2008) investigated the motivation and attitudes of learners of English in three distinct groups in one community and found attitudes to be one of the two main factors affecting second language motivation.

The attitudes-achievement relationship seems to be the most investigated field in this context, and studies have generally found a positive relationship between learners' positive attitudes and achievement. For example, in three different studies carried out in the USA, Gardner and Lambert (1972) found out that students with strong motivation and positive attitudes obtained good grades. Similarly, a study by Saracaloğlu and Varol (2007) also found the same relationship. Although there is agreement on this positive relationship among researchers, as Huguet (2006) notes, a disagreement usually appears as to which one causes the other. Contrary to the general belief that positive attitudes lead to competence in learning a second language, Crooks and Schmidt (1991, p. 474) argue that *“successful second language learners might tend to acquire positive attitudes towards both language learning and the target language community as a result of doing well, whereas relatively unsuccessful learners might acquire negative attitudes.”*

1.3. Studies on attitudes and motivation in teaching Turkish as a foreign language

The number of studies on attitudes and motivation of students learning Turkish as a foreign language has increased in the past few years. Most of these studies (e.g. Akbaş, 2018; İbili, 2015; Karatay, Güngör & Çangal, 2018) have demonstrated that students are highly motivated to learn Turkish, and they have positive attitudes toward learning Turkish. Yılmaz and Buzlukluoğlu (2014) found that students were

internally motivated to learn Turkish. Biçer (2016) investigated factors improving and weakening students' motivation levels. They found games and fun activities motivate students while repeated and similar activities reduce their motivation levels. In another study, Erol (2021) investigated motivation obstacles experienced by learners of Turkish and found that their motivation obstacles were mostly related to teacher competency and teaching styles.

1.4. The aim of the study

Caon (2006) focuses on the importance of the role of the teacher as gathering information about the needs, interests, and desires of the students to make them compatible with the goals and objectives of the course. As this study was designed to investigate the attitudes and motivation of the students learning Turkish as a foreign language, teachers of Turkish are very likely to benefit from the results of the research. They will be able to improve their teaching methods, styles, syllabuses, teaching materials, classroom activities, and curriculums if they are ever keen on keeping up with what is going on in the field concerned. The study aims to investigate the following research questions:

1. What attitudes do international students have towards learning Turkish?
2. What is the motivation level of students learning Turkish as a foreign language?
3. Are there any statistically significant differences between the means of students' responses to each motivational dimension according to their gender?

2. Methodology

The study used a quantitative research design to investigate research questions. Quantitative data were gathered through a scale composed of two parts to assess students' attitudes and motivation.

2.1. Setting and participants

The study was carried out at Tokat Gaziosmanpaşa University. The participants of the study were international students learning Turkish at the Turkish Language Teaching Research and Application Centre. Students were notified about the study and were asked to participate in it. Participation was voluntary. A total of 99 students participated in the study. The detailed information about the participants was demonstrated in Table 1.

Variable	Category	f	%
Gender	Male	76	76.8
	Female	23	23.2
Age	16-19 years	34	34.3
	20-23 years	55	55.6
	24 years or more	10	10.1
Turkish level	A1	36	36.4
	A2	44	44.4
	B1	8	8.1
	B2	11	11.1

Country	Chad	16	16.2
	Iraq	14	14.1
	Somali	11	11.1
	Sudan	10	10.1
	Syria	8	8.1
	Ivory Coast	5	5.1
	Egypt	4	4.0
	Morocco	4	4.0
	Senegal	4	4.0
	Gabon	3	3.0
	Indonesia	3	3.0
	Other	17	17.3
Total	99	100	

Table 1: Descriptive statistics for students' demographic information

As can be viewed from the table, 76 of the students were male and 23 of them were female. The majority of them were between 20-23 years of age and 80 of them attended courses at A1 or A2 level. Students come from 17 different countries. However, half of the students come from four countries: Chad, Iraq, Somali and Sudan.

2.2. Instrumentation

The scale used in the study was composed of two parts. The first part of the scale included items to induce the demographic and educational background of the participants. The items used for this aim were age, gender, the country of the participants and the level of Turkish courses they were attending. The second part included the mini Attitude Motivation Test Battery (AMTB) developed by Gardner (2010). This battery (see Appendix) consists of 12 items, each of which corresponds to a scale on full AMTB developed by Gardner (1985). The mini-AMTB uses semantic differential scaling, which means the items are followed by a scale having a label on the left and another one on the right (i.e. weak-strong, favourable-unfavourable) and the numbers 1-7 between the two ends. The scale was designed to measure students' attitudes toward some aspects of the learning situation and the teacher and their motivation. The scale includes 12 items which are divided into six variables:

Integrativeness: This concept refers to the degree to which students are learning a foreign language in order to interact and communicate with the members of that language community. The mini-AMTB measures this construct by three items (items 1-3): attitudes toward target language speakers, interest in foreign languages and integrative orientation.

Attitudes toward the learning situation: This refers to students' positive or negative feelings and predispositions about the learning situation. This is measured by two items (items 6 and 9): attitude toward the language teacher and attitude toward the course.

Motivation: This construct reflects how motivated students are to learn the language. The mini-AMTB measures motivation by considering the effort, desire, and attitudes of students toward the task of

learning the language. This is assessed using three items (items 4, 5 and 11): motivational intensity, desire to learn language and attitude toward learning the language.

Language anxiety: This refers to the students' feelings of discomfort and concern they might have when using the language. In the mini-AMTB, it is measured in terms of two different contexts (items 8 and 10): using the language in and out of class.

Instrumental orientation and parental encouragement: Instrumental orientation indicates learning the target language for practical reasons such as getting a better job or a higher social status. Parental encouragement refers to the extent to which parents support their children's learning of the target language. These two variables are measured using single items (items 7 and 12).

The mini-AMTB was developed in a context where English was the target language of the participants. Therefore, the word "English" in items was changed to "Turkish" as this study dealt with Turkish language learners. The reliability of the scale was determined through internal consistency reliability and it was found to be .071 which means it was quite reliable according to Alpar (2010). Furthermore, the reliabilities of subcategories were calculated. Cronbach alpha coefficients for four constructs were as follows: $\alpha_{\text{integrativeness}} = .066$, $\alpha_{\text{attitudes}} = .042$, $\alpha_{\text{motivation}} = .065$, $\alpha_{\text{anxiety}} = .063$.

2.3. Data collection and analysis

The scale was translated into two more languages, French and Arabic, in addition to English for reliability reasons. The translation process was performed in two stages. First, two specialists in the field of French and Arabic languages and who were also fluent in English translated it into French and Arabic, and then two other specialists in the field of French and Arabic languages checked out the translated items. The original and the translated versions of the scale were piloted with a group of 12 students (4 students for each language) learning Turkish as a foreign language in order to see whether the items are clear enough for students to understand and whether responses provide the required information. As a result of the pilot study, some adjustments to the wording of some items in French and Arabic versions have been made. The students taking part in the pilot study were excluded from the study.

In order to obtain reliable data, participants were informed of the procedures and the aim of the study. The piloted scale was administered in eight different classrooms at the Turkish Language Teaching Research and Application Centre. There were a total of 180 students in these classes. However, 105 of them, who could speak English, French or Arabic participated in the study. The total administration of the scale lasted around 10-15 minutes. During the analysis, it was seen that 6 of the scales had missing information on some items and therefore they were removed from the study. 47 students answered the Arabic version of the scale; 27 students answered the French version and 25 students answered the English version of the scale. The gathered data were analysed by using SPSS 20.0 program. To answer the first two research questions, descriptive statistics were carried out to determine the frequency, the mean and the standard deviation of the gathered data. Besides, the independent samples T-test was conducted to answer the last research question. The findings of the study were indicated in the section below.

2.4. Ethical issues

As this research involves human participants, approval was taken from the ethics committee of Tokat Gaziosmanpaşa University on 05/01/2022 with the approval protocol number 117699.

3. Findings

In this section, the data on students' attitudes and motivation were demonstrated on a categorical basis. The scaling used in the study ranged from 1-7, i.e. from the lowest (1) to the highest score (7). Table 2 shows the descriptive statistics for each construct of the scale.

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Integrativeness	99	1.67	7.00	5.83	1.09
Attitudes	99	1.50	7.00	6.04	1.20
Motivation	99	3.33	7.00	6.06	1.02
Anxiety	99	1.00	7.00	3.33	1.73
Instrumental orientation	99	1.00	7.00	5.91	1.51
Parental encouragement	99	1.00	7.00	6.40	1.23

Table 2. Descriptive statistics for each construct of the entire scale

Table 2 shows that students have high motivation to learn Turkish, positive attitudes toward the target community and a relatively low level of anxiety toward learning Turkish. Among the categories, parental encouragement has the highest mean score, which means parents of the students encourage them greatly to learn Turkish. Table 3 shows the detailed descriptive statistics for the first construct (integrativeness).

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Item 1	99	1.00	7.00	5.71	1.54
Item 2	99	1.00	7.00	5.55	1.50
Item 3	99	2.00	7.00	6.22	.99
Integrativeness	99	1.67	7.00	5.82	1.09

Table 3. Descriptive statistics for integrativeness

Considering the mean scores of each sub-construct, the highest score belongs to item 3 (My interest in foreign languages is...), suggesting that students are highly interested in learning foreign languages. The students' mean score for item 1 followed this, confirming that students have high motivation to learn Turkish in order to interact with Turkish-speaking people. The lowest score in this construct belongs to item 2. Nevertheless, it shows that students have positive attitudes toward Turkish-speaking people. The second construct of the mini-AMTB aims to investigate students' attitudes toward the learning situation and the gathered data of this construct were demonstrated in Table 4.

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Item 6	99	1.00	7.00	6.20	1.57
Item 9	99	1.00	7.00	5.87	1.43
Attitudes	99	1.50	7.00	6.04	1.20

Table 4. Descriptive statistics for attitudes toward the learning situation

As the mean scores for attitudes (Mean= 6.04, SD= 1.20) and its subcategories (Mean=6.20, SD=1.57; Mean=5.87, SD=1.43) show, students have positive attitudes toward the learning situation. The mean scores for each sub-construct suggest that students have more positive attitudes toward their Turkish teacher than toward their Turkish course. Table 5 demonstrates the descriptive statistics for the third construct (motivation).

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Item 4	99	3.00	7.00	6.35	1.03
Item 5	99	1.00	7.00	5.84	1.47
Item 11	99	1.00	7.00	5.99	1.44
Motivation	99	3.33	7.00	6.06	1.02

Table 5. Descriptive statistics for motivation

As table 5 suggests, students are highly motivated to learn Turkish. When we consider the mean scores of each sub-construct, it is seen that the highest score was attributed to item 4 (My desire to learn Turkish is...) which demonstrates that they have a strong desire to learn Turkish. The students' mean score for item 11 (My motivation to learn Turkish is...) followed this. Item 11 in this construct seems to have the lowest score when compared to other items. However, its mean score suggests that students have positive attitudes toward learning Turkish. The data gathered on the anxiety level of students were demonstrated in the table below.

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Item 8	99	1.00	7.00	3.62	2.06
Item 10	99	1.00	7.00	3.04	1.98
Anxiety	99	1.00	7.00	3.33	1.73

Table 6. Descriptive statistics for language anxiety

Table 6 shows that students have a relatively low level of language anxiety. Furthermore, the mean score for each sub-construct suggests that the learners' level of anxiety in speaking Turkish outside of class is higher than that in their Turkish class. The other two categories of mini-AMTB are based on single items and the related descriptive statistics for them were demonstrated in tables 7 and 8 below.

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Item 7	99	1.67	7.00	5.83	1.09
Instrumental orientation	99	1.67	7.00	5.83	1.09

Table 7. Descriptive statistics for instrumental orientation

The mean score (5.85) of students about instrumental orientation suggests that the students favour instrumental reasons for learning Turkish.

Construct	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
Item 12 Parental encouragement	99	1.00	7.00	6.40	1.23

Table 8. Descriptive statistics for parental encouragement

This construct aims to assess to what extent students feel their parents' support in learning Turkish. As Table 8 shows, the score (Mean= 6.40, SD= 1.23) is the highest score among all subcategories indicating a very high level of perceived parental encouragement by the students. The mean scores of mini-AMTB considering genders were given in Table 9.

Construct	Gender	N	Mean	SD	t	P
Entire scale	Male	76	5.49	0.79	-1.67	0.98
	Female	23	5.78	0.51		
	Total	99	5.56	0.74		

Table 9. Students' mini-AMTB scores in relation to gender

When the students' reported mean scores by their gender were examined, the findings of the study showed that female students (Mean=5.78, SD=0.51) had more positive attitudes and were more motivated than male students (Mean=5.49, SD=0.79). However, the difference between the mean scores of female and male students was found to be statistically insignificant ($p > 0.05$). The mean scores of mini-AMTB sub-scales considering genders were given in Table 10.

Construct	Gender	Mean	SD	t	P
Integrativeness	Male	5.72	1.18	-1.70	.093
	Female	6.16	0.63		
Attitudes	Male	5.97	1.25	-0.93	.354
	Female	6.24	1.00		
Motivation	Male	5.93	1.05	-2.47	.015*
	Female	6.51	0.75		
Anxiety	Male	3.42	1.82	0.97	.334
	Female	3.02	1.35		
Instrumental orientation	Male	5.79	1.59	-1.45	.152
	Female	6.30	1.10		
Parental encouragement	Male	6.36	1.30	-0.72	.475
	Female	6.57	0.95		

Table 10. Students' mini-AMTB sub-scale scores in relation to gender

The table shows that, except for language anxiety, female students' mean scores on five constructs are higher than those of male students. However, the difference is only statistically significant ($p < 0.05$) between the scores of male and female students about the third construct (motivation). This result

suggests that female students are more motivated to learn Turkish than male students. Furthermore, their language anxiety is lower than that of male students but the difference between the two scores is not statistically significant ($p > 0.05$).

4. Conclusion and discussion

The aim of the study was to investigate the motivation and the attitudes of international students towards learning Turkish in terms of the six constructs measured by the mini-AMTB. The findings of the study reveal that students have highly positive attitudes towards learning Turkish. This finding is similar to that of the study conducted by Karatay, Güngör and Çangal (2018) with Bosnia-Herzegovinian students learning Turkish in Sarajevo. The findings also reveal that participants are highly motivated to learn the Turkish language. This result is in line with those of Akbaş (2018) and İbili (2015).

Overall, the mean scores of students related to the constructs of the mini-AMTB are high, except for the anxiety construct. Among the constructs, parental encouragement has the highest mean score, suggesting that parents of the students encourage them deeply to learn Turkish. Motivation has the second highest mean score followed by attitudes. Instrumental orientation has the fourth-highest mean score and integrativeness is second to last. Instrumental orientation's having a slightly higher score than integrativeness suggests that the students prefer instrumental reasons to integrative ones for learning Turkish. This result should be regarded as natural for students whose main aim is to do graduate study in Turkey and then return to their own countries. The lowest mean score among the constructs belongs to anxiety, indicating that students have a low level of language anxiety.

Integrativeness is assessed using three sub-scales in the mini-AMTB: motivation to learn Turkish in order to interact with Turkish-speaking people, attitude toward Turkish-speaking people and interest in foreign languages. The mean scores of these three items suggest that students are highly interested in learning foreign languages and they have positive attitudes towards Turkish-speaking people. The mean scores of the two sub-scales in the attitudes toward learning situation construct show that students have more positive attitudes toward their Turkish teacher than toward their Turkish course. In the AMTB, motivation is assessed using three items: motivational intensity, desire to learn a language and attitude toward learning the language. Mean scores of each item demonstrate that students have a strong desire to learn Turkish, make a lot of effort in studying Turkish and have positive attitudes toward learning Turkish, suggesting they are highly motivated to learn Turkish. The mean ratings of the sub-scales in the anxiety construct reveal that students have a low level of language anxiety. Moreover, their level of anxiety in speaking Turkish outside of class is higher than that in their Turkish class. The reported mean scores for instrumental orientation suggest that the students, in general, are aware of the importance of learning Turkish for their academic careers and so they are instrumentally motivated to learn Turkish.

The findings related to the last research question show that except for language anxiety, female students' mean scores on five constructs are higher than those of male students. However, the difference between their mean scores is only statistically significant in the motivation construct suggesting that female students are more motivated to learn Turkish than male students. This result coincides with the findings of the studies carried out with students learning English as a foreign language. In some of such studies, Akdemir (2019), Kızıltepe (2003) and Eraldemir Tuyan and Serindag (2019) found female students' motivation was significantly higher than that of males. The current study also revealed that female students' language anxiety is lower than that of male students but the difference between the two scores

is not statistically significant. This finding contradicts that of Eraldemir Tuyan and Serindag's (2019) study which discovered that female students had more language anxiety than male students.

Teachers of Turkish as a foreign language, curriculum developers, school managers and other stakeholders are expected to benefit from the results of the study which revealed students' attitudinal and motivational profiles that should be taken into account in the teaching and learning process. However, this study had some limitations. First, it may not represent all the international students learning Turkish as a foreign language since its participants were 99 students. Further studies should be carried out with a larger sample for a more comprehensive understanding of the attitudinal and motivational profiles of students. Second, the study used a reduced form of AMTB. Further studies can use the full AMTB or other scales that were approved in the literature to gather detailed information on students' attitudes and motivation. Third, a quantitative research design was used in the study. Further studies should also use qualitative methods, such as interviews, along with surveys to obtain much more reliable data.

References

- Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Akdemir, A. S. (2019). Age, gender, attitudes and motivation as predictors of willingness to listen in L2. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 72-79.
- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balboni P. E. (2006). *The epistemological nature of language teaching methodology*. Perugia: Guerra.
- Biçer, N. (2016). Yabancılarla Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.16916/aded.04251>
- Çakıcı, D. (2007). The attitudes of university students towards English within the scope of common compulsory courses. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-35.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in language learning: A methodological challenge*. Perugia: Guerra.
- Crooks, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Csizèr, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55, 613-659.
- Csizèr, K., & Kormos, J. (2008). The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 30-45.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- Eraldemir Tuyan, S., & Serindag, E. (2019). Revisiting the socio-educational model of second language acquisition in Turkish tertiary EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 450-469.
- Erol, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları motivasyon engelleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 270-281. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-855304>
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report 23, pp. 1-119). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology in second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Huguet, À. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27, 413-429.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Karatay, H., Güngör, H., & Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(16), 18-31.
- Kızıltepe, Z. (2003). Considering gender with attitudes and motivation of EFL students. *Education and Science*, 28(130), 75-82.
- Kormos, J., & Csizèr, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated behavior. *Language Learning*, 58, 327-355.
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report 23, pp. 149-169). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report 23, pp. 43-68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report 23, pp. 313-359). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Syed Z. (2001). Notions of self in foreign language learning: A qualitative analysis. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. (Technical Report 23, pp. 127-148). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Tahaineh, Y., & Daana, H. (2013). Jordanian undergraduates' motivations and attitudes towards learning English in EFL context. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 4(2), pp. 159-180.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78
- Yılmaz, F., & Buzlukluoğlu Arslan, S. (2014). Çomü Tömer'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Zayed, N., & Abdel Razeq, A. H. (2021). Palestinian high school students' attitudes towards studying English language and culture. *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)*, 21(2), 7-28.

Appendix

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

The mini-Attitude Motivation Test Battery

1. My motivation to learn Turkish in order to interact with Turkish speaking people is:

WEAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STRONG

2. My attitude toward Turkish speaking people is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

3. My interest in foreign languages is:

VERY LOW ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY HIGH

4. My desire to learn Turkish is:

WEAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STRONG

5. My attitude toward learning Turkish is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

6. My attitude toward my Turkish teacher is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

7. My motivation to learn Turkish for practical purposes (e.g., to get a good job) is:

WEAK ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 STRONG

8. I worry about speaking Turkish outside of class:

VERY LITTLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY MUCH

9. My attitude toward my Turkish course is:

UNFAVOURABLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 FAVOURABLE

10. I worry about speaking in my Turkish class:

VERY LITTLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY MUCH

11. My motivation to learn Turkish is:

VERY LOW ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY HIGH

12. My parents encourage me to learn Turkish:

VERY LITTLE ___1:___2:___3:___4:___5:___6:___7 VERY MUCH

28. A growing dilemma: English speaking anxiety-in-EFL classrooms: A review of research

Devrim HÖL¹

Yusuf KASIMI²

APA: Höl, D. & Kasımi, Y. (2022). A growing dilemma: English speaking anxiety-in-EFL classrooms: A review of research. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 421-438. DOI: 10.29000/rumelide.1132581.

Abstract

The current study aims to discuss the current situation of research on speaking anxiety of EFL learners through some variables. The journals indexed in various databases were searched and 59 studies were selected for the review by considering (a) the participant selection process of the studies (b) the main causes of speaking anxiety in EFL classrooms (c) whether there is any difference according to some variables including level of proficiency, gender, and English learning background (d) how the participants perceive themselves in terms of speaking anxiety. It was found that the number of studies on speaking anxiety has been on the increase in the last decade. When it comes to the causes of speaking anxiety in the bunch of studies, the foremost and most reported cause of speaking anxiety is learners' fear of making mistakes, being compared by others, proficiency level and gender type. As speaking one of the four skills to communicate in any language, it is important to find solutions to these questions and enhance the development of the EFL learners' speaking skills. The findings yield important insights on Turkish EFL learners speaking anxiety in English for all the stakeholders ranging from teachers and learners. In addition, it is hoped that, from the sociological perspective, this paper will pave a way to rethink and criticize the local context in countries which do not include oral exams in their national standardized testing system and mandate receptive skills.

Keywords: English as a foreign/second language, language learning, speaking anxiety, systematic review

Yabancı dil sınıflarında İngilizce konuşma kaygısı üzerine bir derleme çalışması

Öz

Bu çalışma, temel olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısının mevcut durumunun bazı değişkenler açısından tartışmayı amaçlayan bir derlemedir. Farklı veri tabanlarında indekslenen dergiler taranmış ve inceleme için 59 çalışma seçilmiştir. Bulgular konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışma sayısının son on yılda artmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, Türkiye'deki öğretmenler, kurumlar, program geliştiriciler ve öğrencilerden oluşan tüm paydaşlar için Türkiye'deki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı konusunda önemli bilgiler vermektedir. Konuşma kaygısının en çok bildirilen nedenleri, öğrencilerin hata yapma ve başkalarıyla kıyaslanma korkusu, yeterlilik düzeyleri ve cinsiyet türleridir. Bu çalışmanın amacı (a) çalışmaların katılımcı seçim sürecini (b) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Denizli, Türkiye), devrmpau@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5151-2581 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.04.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132581]

² Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Düzce, Türkiye), yusufkasimi@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0613-8812

sınıflarında konuşma kaygısının temel nedenlerini (c) yeterlilik düzeyi, İngilizce öğrenme geçmişi ve cinsiyet de dâhil olmak üzere bazı değişkenlere göre bir fark olup olmadığını (d) katılımcıların konuşma kaygısı açısından kendilerini nasıl algıladıkları bulmaktır. Herhangi bir dilde iletişim kurmak için kullanılan dört beceriden biri konuşma becerisi olduğu için, bu sorulara çözüm bulmak ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini sağlamak gerçekten önemlidir. Bu yazının kurumlara, araştırmacılara, öğrencilere, öğretmenlere ve müfredat tasarımcılarına yabancı dil sınıflarında konuşma kaygısı konusunda farkındalık kazanmaları ve öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olan sınıflarda daha rahat bir ortam yaratmalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler: İkinci/yabancı dil olarak İngilizce öğrenme, konuşma kaygısı, sistematik derleme

Introduction

There is no doubt that we live in a world that is changing rapidly and in a highly influential way. With all these developments around the globe, communication has gained priority in academics and in each field of a professional context. Since English is widely used as a way of global communication, EFL learners' English-speaking skills must be enhanced in relation to other skills in reading, listening, and writing. Speaking in the target language has become as important as or more important than other skills such as reading, listening, and writing, and it, as the primary tool for conveying messages in the target language, enables students to produce in the target language. While doing so and trying to produce orally in English, they may have some considerations, the most important of which is “speaking anxiety”, so speaking is considered as the primary anxiety-provoking element of foreign and second language education (Marzec-Stawarska, 2015: 116). It is also clear that there is a strong relationship between the anxiety level and achievement in learning a foreign language (Horwitz et.al., 1986: 2). In classes and the general context of teaching English, teachers and learners have concerns in common; most of the students have high levels of anxiety in speaking in the target language. In general, anxiety, which is one of the most common emotions, has always been a focus of research in foreign language teaching. Learning a foreign language is always associated with some level of tension and uneasiness (Shomoossi, 2009: 2), however, anxiety in communicating in a second language, particularly in English, can have an adverse effect on their learning and may influence learners' learning and motivation to the atmosphere of the target language and, finally, their educational aims (Mohamad & Wahid, 2009: 1). Taking all concerns mentioned above, the researchers seek to answers to the following research questions;

1. What kind of causes of speaking anxiety in the EFL/ESL setting are presented in the studies published?
2. What are the demographic characteristics including gender, proficiency level, and the background of the participants in the studies published?
3. What are the self-perceptions of EFL learners on speaking anxiety?

Purpose of the study

In the present study, the systematic review of speaking anxiety may provide some important insights for teachers, institutions, policymakers, curriculum designers as well as teachers and it is important to reveal whether studies conducted on speaking anxiety in Turkey are satisfactory, or what the general

perception of speaking anxiety in Turkey in terms of EFL learners, what the general descriptors of speaking anxiety are for learners' fear of making mistakes, proficiency level and gender.

Relevant literature

Language Anxiety

Foreign language learning could be a very challenging process for some language learners. There is a variety of explanations for this difference associated with some cognitive and affective factors in language learning. These factors include motivation, personality, aptitude, intelligence, learner styles, and strategies (Ellis, 2008: 79). Anxiety is one of these factors which has always been a significant problem that many students experience in the foreign language learning process. It has been revealed that students experience anxiety in language classes more compared to other classes such as history or maths. (Horwitz et al. 1986; Muchnik & Wolfe 1982, MacIntyre & Gardner 1989 cited in Cutrone 2009) On the other hand, anxiety has been studied for many years by researchers and as a result of all these studies there are different perspectives on anxiety in general, but mostly it has been associated with psychology. Spielberger's definition of anxiety is "subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by or associated with activation or arousal of the autonomic nervous system". (cited in Wilson, 2006: 1). Similarly, Horwitz et al. (1986) also defined anxiety as a "subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry" (cited in Carreira, 2006: 125). Such psychological definitions are mostly related to negative feelings and emotions such as tension, fear, or worry. Language anxiety is a specific type of anxiety that is correlated with L2 learning context. MacIntyre (1998) defines anxiety as an emotional reaction or worry that occur in the process of learning or producing a second language. (cited in Riasati, 2011). Horwitz et al. (1986:128) mention language anxiety as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feeling, and behaviors arising from the uniqueness of the language learning process. (cited in Alghothani, 2010). Similarly, MacIntyre and Gardner (1993, cited in Alghothani 2010) define language anxiety as "the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient" (p. 5). Thus, language anxiety can be defined as emotional feelings or reactions of learners that they show in their language learning process.

Effects of Anxiety on Learning

The relationship between foreign language learning and language anxiety has been a main focus of research for many years because it is one of the factors that might impede success in language learning. MacIntyre and Gardner (1991, cited in Kondo n.d.) view anxiety as one of the best obstacles to achievement in a second language. A number of studies (Gardner, 1985; Gardner, Tremblay & Magoret, 1997) have revealed a high correlation between anxiety and language proficiency. (Kondo, n.d.). These correlations are both positive and negative. Therefore, researchers haven't been able to reach a clear consensus on the effect of anxiety on learning. Some of the research suggests that a certain amount of anxiety can enhance learners' performance in the classroom. (Scovel, 1978, cited in Cutrone 2009). In another study, Kleinmann (1977) found that facilitating anxiety helped students to take more risks and use the normally avoided structures such as passive forms. (Alghothani, 2010). Krashen (1982) is also one of the researchers who believe the strong relationship between anxiety and language acquisition. He believes that low level of anxiety helps language acquisition, because it doesn't influence affective filter negatively. Thus, a certain degree of language anxiety can have facilitating effects on language learning. Although there have been stated some positive effects of language anxiety on learning, foreign/second

language learning anxiety has mostly been associated with negative effects. Campbell and Ortiz (1991, p. 159) considered the levels of anxiety among university students to be “alarming” and indicated that one-half of all language learners experience negative consequences of foreign language learning anxiety (cited in Subaşı, 2010). These negative effects can be classified as physical, psychological, or social (e.g., Bailey, Daley, Onwuegbuzie, 1999; Oxford 1999a; cited in Andrade & Williams 2009). Physical effects irregular heartbeat, muscle tension and can include excessive sweating. Psychological effects may be shame, anxiety and fear. The social effects of anxiety include reluctance to communicate and avoidance, and so on. All of these effects are caused by high degrees of anxiety and as a result of this, learners usually display poor performance or fail. MacIntyre and Gardner (1989: 27) claimed that “anxiety leads to deficits in learning and performance (cited in Wilson 2006). Similarly, Kondo and Ling (2004) stated that learners with high level of anxiety might have problems such as difficulty in understanding and low level of production. Some of the studies have found out that anxiety influences learners’ communication strategies in language classes. In a study, Ely (1986, cited in Cutrone 2009) stated that learners with feelings of anxiety had less attempts to take risks in the language class. In brief, a result of all the studies carried out on the correlation between anxiety and foreign language learning is that it can be claimed that anxiety can contribute to learners’ success or failure in language depending on some factors.

The Causes of Anxiety

There have been different theories about the causes of anxiety in language classes. One theory is that language anxiety is caused by poor foreign language performance resulting from native language ability and foreign language learning aptitude of the learner (e.g., Sparks & Ganschow, 1991; Ganschow & Javorsky, Sparks, Skinner, Anderson, & Patton, 1994). Sparks and his colleagues have carried out a number of studies trying to find out whether foreign language anxiety is a cause or a consequence of differences in students’ language learning skills, especially their native language learning skills and foreign language aptitude (cited in Alghothani, 2010). Sparks and Ganschow (1991: 10) suggested the Linguistic Coding Differences Hypotheses (LCDH) which claimed that “foreign language learning, being an attempt to learn language, is enhanced or limited by the degree to which students have control over the phonological, syntactic, and semantic components of the linguistic code” (Alghothani, 2010). Another theory about the causes of foreign language anxiety is about situational variables such as course activities, level, instructor, and organization (Jackson, 2002; Oh, 1992; Oxford, 1999a; Powell, 1991; Samimy, 1989; Spielmann & Radnofsky, 2001; Young, 1991, cited in Andrade & Williams 2009). Another area of research focused on learner variables as source of anxiety such as learner beliefs, age, learning styles and strategies etc. (e.g., Bailey, Daley, & Onwuegbuzie, 1999; Brown, Robson, & Rosenkjar, 1996; Campbell, 1999; Dewaele, 2002; Ehrman & Oxford, 1995; Gardner, Day, & MacIntyre, 1992; Gardner, Smythe, & Brunet, 1977; Gregersen & Horwitz, 2002; Oxford, 1999b, cited in Andrade & Williams 2006). According to Horwitz et al. (1986) foreign language anxiety may stem from three performance anxieties which are communication apprehension (e.g. shyness about communicating with people, difficulty in understanding the teacher’s instructions), fear of negative evaluation (fear of making mistakes, fear of correction, losing face in front of others) and test anxiety (fear of failing the class). (Tanveer, 2007). Young (1991) also suggested another group of potential sources of language anxiety. She discusses six potential sources from three aspects: the learner, the teacher and the instructional practice. She claimed that language anxiety results from a) personal and interpersonal anxieties; b) instructor beliefs about language teaching; c) learner beliefs about language learning; d) language testing; e) classroom procedures and f) instructor-learner actions. (Riasati, 2011).

Language Anxiety and the Speaking Skill

Speaking skill is probably the most anxiety-provoking language skill in many language classes (Keremida, 2009 cited in Subaşı, 2010). Learners generally consider participating in speaking activities as highly anxious. Horwitz et al. (1986) called the anxiety of second language performance “communication apprehension”. It occurs when learners have difficulty in communicating with others although they may have sufficient cognitive skills. Communication apprehension defines situations when students could not comprehend a message, input, instruction or when they fear the act of speaking. Daly (1991, cited in Wilson 2006) stated that some learners “fear of giving a speech in public exceeded such phobias as fear of snakes, elevators and heights” (p.3). There are some features of foreign language speaking anxiety that can be perceived in learners experiencing anxiety. For example, learners generally cannot reproduce the intonation and rhythm of the language, pronounce the words; when they are called on, they freeze up, forget what they will say or cannot find the right word, or they remain silent (Young, 1991; cited in Wilson 2006). There could be a variety of factors causing learners to experience these situations. According to Horwitz et al. (1986, cited in Wilson 2006) learners who are afraid of making mistakes in front of others “seem to feel constantly tested and perceive every correction as a failure” (p.130). Another reason could be classroom activities and the learning/teaching environment. Young (1990, cited in Wilson 2006) stated that majority of his university level and high-school learners of Spanish felt less uncomfortable in speaking activities when they were “prepared” and when they were “not the only person answering a question” (p.544).

Analysis of the Selected Research Studies

This section of the paper examines speaking anxiety of the selected articles published between the years 2000 and 2019 October. Summaries of the 59 articles include the title, year, indexing, journal, author(s), research questions, subjects, data collection instruments, and the results of speaking anxiety are obtained.

Method

The Manuscript Selection Process

Table 1. Distribution of Document Types in Studies Published

Document Types	N
Research Article	50
Conference Proceedings	9

A systematic review is a type of literature review that seeks to identify the evidence which is available on a topic (Booth & Papaioannou, 2016). In this study, previous studies focusing on Speaking Anxiety in Foreign Language (FLSA) were considered. In this study, all journals between the years 2000 and October 2019 indexed in all databases are searched and collected. 100 studies are reviewed and 41 of them were omitted as they were not related to the aim of the study. Indexed journals including ERIC (12), PROCEDIA (6), SCOPUS (3), Taylor and Francis Online (2), COPERNICUS (7), Canadian Center of Science and Education (3), RedFame (2), Crossref (5), Macrothink Institute (2), IJELS(3), BASE (2), DOAJ (2), SOBIAD (1), Global Challenge (1), Dergipark (1), ERICPLUS (1), EBISCO (3), Association of Applied Linguistics (1), SciLit (1), De Gruyter (1), ASIAN TEFL (1), American Center of Science and

Education (1), IAAJS (1), JEELS (1), DRJI (2), SINTA (1), SIEC (1), SAGE (1), UPM(1), ESCI (1) are examined.

Table 2. Distribution of Data Analysis Types

Data Analysis Type	N
Quantitative	33
Qualitative	9
Mixed	12
Teacher Observation	5

In the present study, content analysis process was applied. Content analysis helps us to get a systematic and objective means to yield reliable data in many ways to reveal and qualify specific evidence (Downe-Wambolt, 1992). In qualitative content analysis, as data are presented in sentences, themes, and words, it makes it possible to interpret the results (Berg, 2001). For the first research question, the type of participants was classified into three groups: a) primary and secondary schools, b) higher education students enrolled in college or university c) not specified (a study in which the type of the participants is not defined). For the second research question, it is found that proficiency level and age take a large place among the other causes of speaking anxiety such as self-perception and gender. The third research question seeking an answer about the range of proficiency level students have. It is found that, almost half of the participants in these studies are taking preparatory classrooms which means their proficiency levels are between A1 and C1. For the fourth research question, students' self-perception on speaking anxiety was analyzed and it is indicated that students suffer from their lack of vocabulary and grammar structures. The most encountered problem which causes bad conclusions on students' speaking abilities is their fear of making mistakes. They are not confident enough to performance because of the possibility of being criticized by their peers. For the fifth research question, specifying whether gender enhance the speaking anxiety or not was the main aim. It is concluded that mostly female students more tend to get anxious than males when speaking English language. Alongside of these results, some studies showed that there is no connection between gender and speaking anxiety. In the sixth research question, it is examined whether students' background effects their speaking performance or not. It is found that students have difficulty in their speaking performances because they could get enough English education on their previous classes. It is also seen that lack of experience and practice were unable to cope for students who are supposed to speak in English just as their peers. Studies have shown that qualitative data collection methods such as interviews and observations are the most commonly employed, and these techniques are further supported by content analysis and other case studies. Some research uses a combination of methodologies. The employment of exclusively quantitative approaches in research is quite uncommon, but in order to strengthen the validity of the research, triangulation should be used. For this reason, researchers should employ a variety of data collection methods (qualitative as well as quantitative) in order to get accurate results. Twelve studies on the comparative evaluation of English language teacher education programs are evaluated in this study. They were published in seven prestigious journals between 2008 and 2018. The assessment finds a dearth of comparative research on language teacher education programs. Once the articles in this review's corpus are analyzed according to their research methodologies, it is discovered that qualitative studies outweigh mixed-method and quantitative method studies. Seven out of twelve investigations adopt a qualitative approach. The reason qualitative research methodologies have gained popularity appears to be connected to the kind of data gathering technologies used in program assessment studies. Given that the studies involve evaluating English language teacher education programs, gathering stakeholder perspectives and assessing

program materials are often favored. While four of them employ a combination of methods, only one is entirely quantitative. In terms of data gathering methods, it can be stated that interviews, surveys, policy and curriculum papers, essays, and field notes are recommended. Interviews stand out among these data gathering methods since they are employed in 10 out of twelve research.

Results and discussion

RQ1: What kind of causes of speaking anxiety in EFL/ESL setting are presented in the studies published in terms of different variables?

Table 3. Distribution of Studies in Terms of Causes

Causes of English Language Speaking Anxiety	Studies Published
Lack of Self Confidence	Öztürk & Gürbüz (2014), Şubaşı (2010), Toköz Göktepe (2013), Tok (2009), Kayaoğlu & Sağlamlı (2013), Ölmezler Öztürk & Ok (2014), Yaman(2016), Coşkun (2016), Hamzaoğlu & Koçoğlu (2016), Amorim (2013), Tridinanti (2018), Heryatun & Tarihoran (2016), Anwari (2019), Sayuri (2016), Ariyanti (2016), Akkakoson (2016), He (2013), Woodrow (2006), Kasap & Power (2019), Takkaç Tulgar (2018), Baharuddin & Rashid (2014), Gopang et Al., (2015), Bensalem (2017), Melouah (2013), Barabas (2013)
Age & Proficiency	Çağatay (2015), Alcı et Al. (2016), Gürsoy & Akın (2013), Tercan & Dikilitaş (2015), Gürsoy & Korkmaz (2018), Debrelı & Demirkan (2015), Liu (2006), Bozkırlı (2019), Abrar (2017), Lian & Budin (2014)
Achievement Stress	Tuncer & Doğan (2015), Yaman(2016), Demirdaş & Bozdoğan (2013), Dalkılıç (2001), Wilang & Singhasiri (2017), Sutarsyah (2017), Woodrow (2006), Baharuddin & Rashid (2014), Melouah (2013)
Feedback Problem	Tuncer & Doğan (2015), Tercan & Dikilitaş (2015), Han et Al. (2016), Çakıcı (2016), Aydoğan et Al. (2014), Akkakoson (2016), Sadighi & Dastpak (2017), Sayuri (2016), Melouah (2013)
Gender	Çağatay (2015), Öztürk & Gürbüz (2012), Tercan & Dikilitaş (2015), Demirdaş & Bozdoğan (2013), Tien (2018), Sharifi & Lashkarian (2015), Toghraee & Shahrokhi (2014), Gopang et Al. (2015), Lian & Budin (2014)
Background	Yaylı (2012), Gürsoy & Korkmaz (2018), Mede & Kararımak (2017), Bozkırlı (2019), Akkakoson (2016), Rafada & Madini (2017), Batiha (2016), Gopang et al., (2015)
Unpreparedness	Öztürk & Gürbüz (2014), Yalçın & İnceçay (2013), Tercan & Dikilitaş (2015), Genç et Al. (2016), Batiha (2016), Bensalem (2017), Barabas (2013)
Negative Evaluation	Öztürk & Gürbüz (2014), Şubaşı (2010), Toköz Göktepe (2013), Kayaoğlu & Sağlamlı(2013), Elaldı (2016), Amorim (2013), Sadighi & Dastpak (2017), Tien (2018), Akkakoson (2016), Mulyono et Al. (2019), Heryatun & Tarihoran (2016), Anwari (2019), Hosni (2014), Kasap & Power (2019), Batiha (2016), Takkaç Tulgar (2018), Baharuddin & Rashid (2014), Bensalem (2017), Melouah (2013), Lian & Budin (2014), Barabas (2013)

Proficiency Level and Age

In this study, it is observed that effects of proficiency level and age gains an important place on FLSA. Studies shows that the higher proficiency level students have, the more anxious they feel. In addition, some studies stated that there is no relationship between proficiency and anxiety.

Çağatay (2015) indicated that there was not considerable difference at the level in FLSA scores for beginner, elementary, intermediate, and upper-intermediate students. Similarly, Karataş et al. (2016) noticed that the language level does not affect students' levels of foreign language speaking anxiety. On the contrary, Aydın et al. (2017) indicated that higher grade students seem more anxious at the time of testing and unexpected questions, when compared to lower grade students just as Debreli and Demirkan (2015) who mentioned the results of the test that was conducted to compare the elementary and pre-intermediate students' anxiety level. Coming to the influence of age, both the youngest and the oldest students suffer from failing in tests and exams in English according to Aydın et al.' study (2017). The study by Gürsoy and Korkmaz (2018) revealed significant variations in English language classroom anxiety between freshmen and seniors. Given that teacher candidates graduate from high schools with minimal or no exercise in speaking activities and an insufficient capacity to communicate in a second language, the first year of university when all courses need second language output, may increase their anxiety levels. The students' levels of speaking anxiety appears to decrease during the course of their university education. Gürsoy and Akın (2013) found that being younger may be better for learning a foreign language. Debreli and Demirkan (2015) reported that pre-intermediate level students' anxiety level is higher than elementary level students' anxiety. In addition, Dalkılıç (2001) indicated that there was a positive relationship between the students' anxiety levels and their speaking performance success levels in speaking classes, on the contrary, Liu (2006) added; the more proficient students are likely to be less anxious.

Self-Perception

Self-perception is one of the major factors causing FLSA. In the studies investigating the causes of FLSA, self-perception is considered and mostly found a negative relationship between self-perception and FLSA. Subaşı (2010) stated if a student trusts his abilities, he will not be anxious at the time of his performance. In other words, if he believes that he did not have the required skills to ensure success in the speaking lessons, he could suffer from foreign language speaking. Similarly, because of high expectations from their speaking performance in the speaking lessons and not being able to supply those expectations as anticipated, students suffer from FL speaking anxiety. Likewise, students who perceive their English level as "poor" are more anxious to speak in public classrooms than the other students perceiving their English level as "Very Good, Good, Ok." Tok (2009). With a similar example, Mede and Kararmak (2017) reported that there was a negative correlation between English self-efficacy and foreign language speaking anxiety. Aydoğan et al. (2014) pointed out lack of self-confidence is in moderate, positive correlation with Intention for practicing English and in negative correlation with Beliefs about speaking English. So, when someone is not confident enough, he will have smaller intentions and motivation for practicing English, but also have more inadequate beliefs about speaking English. According to Sadighi & Dastpak (2017), the three primary reasons of learners' anxiety are "anxiety of making mistakes," "anxiety of being assessed adversely," and "poor word recognition." According to Heryatun and Tarihoran's (2016) study, speaking anxiety is caused by a variety of factors, ranging from students' self-confidence to their surroundings and behaviour aspects. According to Anwari (2019), students are concerned about making errors and the prospect of being judged by other

peers in the classrooms. According to Sharifi and Lashkarian's (2015) study, there is no notable difference in speaking among different genders. According to Sayui (2016), students struggle with a lack of self-esteem, humiliation, fear of making errors, nervousness, and nothing on their mind to say. Furthermore, some students avoid participation out of fear of being wrong and a lack of self-esteem confidence and desire, tend to prefer to remain quiet in classroom (Ariyanti, 2016). Students think of making mistakes when speaking in front of their peers which is very embarrassing for them (Hosni, 2014). Rafada and Madini (2017) mentioned that there are few causes 1- Test Anxiety 2- Lack of Vocabulary Knowledge 3- Inefficient Education at Schools 4- Teachers' Role in Raising or Reducing Anxiety 5- Peer Anxiety. In Melouah's study (2013), it is indicated that foreign language speaking anxiety was common among first year LMD students and appeared to mostly result from language proficiency fear of interaction, low self-confidence, error correction and self-esteem, etc. According to Baharuddin and Rashid (2014), university ESL students had a moderate anxiety level. Anxiety in English classes, skills of communication, anxiety of adverse assessment, and test anxiety were identified as significant causes to participants' speaking anxiety.

Achievement

Nearly all of the studies found a negative relationship between FLSA and achievement. In other words, the higher level of anxiety meant the higher level of failure. Students who have great level of proficiency is supposed to reach achievement, so they get anxious in case they can't meet these expectations.

Demirdaş and Bozdoğan (2013) are pointing out that as the level of anxiety increases, the language success decreases. In the same way, Dalkılıç (2001) stated that there was a positive correlation between the students' anxiety levels and their success levels in speaking classes. In Tuncer and Doğan's (2015) study, it was seen that the students' anxiety was counted as an academic failure with speaking anxiety in the language class dimension and it predicted academic success with the interest in the language class dimension. According to Çakıcı (2016), the relationship between FLCAS scores and language achievement was found to be negative, indicating that language success decreased as anxiety level increased. In other words, these findings indicate that it is associated with low academic achievement of high levels of language anxiety. Similarly, Hamzaoğlu and Koçoğlu (2016) indicated that there was a negative relationship between the participants' speaking performance and anxiety; Despite the growing concern in this case the participants' speaking indicates that decreased performance of speaking.

Gürsoy and Korkmaz (2018) showed considerable differences between freshmen and seniors in terms of foreign language speaking anxiety. The level of speaking anxiety may decrease lower as the participants get more practice in their university education. Not being confident enough and not speaking in lessons anxiety can be grouped as educational, individual and environmental. Individual reasons can be explained as not being close to the target language, lack of self-confidence and fear of making mistakes are more dominant than the others which results in students see English as a phenomenon that they haven't had experience and trying to convey themselves through this unaware manner as a basic cause for speaking anxiety. Speaking in front of other students and expected responses to an individual's speech performance are the main causes of speaking anxiety (Öztürk & Gürbüz, 2014). Most of the students blamed their language because it was limited to vocabulary and grammar structures. Main reasons behind this problem may be about having low level of language and/or content knowledge and appreciable affective and individual factors (ToközGöktepe, 2013). One of the problems that the students have mentioned is preparedness vs. unpreparedness (Yalçın&İnceçay, 2013). Feeling of making a mistake while talking in the target language increases our anxiety and it is dissuasive (Şenel,

2012). Tridinanti (2018) indicated that the higher the self-confidence, the higher the speaking achievement. With the similar results, Sutarsyah (2017) stated that students with low level of speaking anxiety got better grades on their speaking test than those who have high level of speaking anxiety. Abrar (2017) reported that competence variable is the most important factor to predict the change in foreign language speaking anxiety.

RQ2: What are the demographic characteristics including gender, proficiency level, and the background of the participants in the studies published?

Table 4. Participation Types in Studies Published

Participation Type	N
High School Students	5
Prep-Class Students	6
Undergraduate Students	44
Undergraduate Students and Teachers	4

When the selection of participants for the studies on EFL speaking anxiety is concerned, it is certain that the number of studies has constantly increased in the last decade. When the participant selection process of the studies is considered, participants are mostly students at a university and frequently the ones attending English Language Teaching (ELT) department or English Preparatory School.

Although the majority of the studies on speaking anxiety are conducted in colleges or universities, many studies focused on speaking anxiety in primary and secondary schools. ToközGöktepe (2013) analyzed the group includes 120 students enrolled in a public school. In another study, the convenience sampling technique was used, and a total of 150 students participated in the study. 77 participants were 8th grade students ranging in age from 13 to 14 (Gürsoy&Karaca, 2018). The participants in the study were 494 Turkish children students who taking lessons on English as a foreign language at primary and secondary schools (Aydın et al., 2017). The study was managed at a vocational high school (Satar&Özdener, 2008). The participants were 84 children who were given EFL lessons in a state primary school (Gürsoy&Akın, 2013). Participants in Coşkun's (2016) study were 293 high school students. Hamzaoğlu and Koçoğlu's (2016) study consisted of students in two ninth-grade classes. Without considering which education they take; some participants are selected with the knowledge of their proficiency level.

When the qualities of participants who took part in the studies, all of them is Turkish which means, all of them know Turkish as a mother tongue. They were all taught English with Turkish Educational System but maybe some of them attended English course with their individual choice.

To determine and understand the causes of FLSA, questionnaires are given to the students. Besides, interviews are done with students, who have more potential to be anxious than others according to the questionnaire in Gürsoy and Korkmaz's (2018) study, the interviewees were chosen among the participants having higher speaking anxiety. More studies should be conducted with larger samples in various contexts.

The Proficiency Level of EFL Learners in the Studies Published

Proficiency level can be defined as a factor that decreases students' speaking achievement. In the studies analyzed, it is seen that mostly, the higher proficiency level students have, the more anxious they

become, so it is aimed to investigate students' proficiency levels. Öztürk and Gürbüz's (2014) study consists of 383 students. Students were placed in English language preparatory classrooms with the grades of language achievement test (Han et al., 2016). The participants were 331 A1 students (Demirdaş&Bozdoğan, 2013). Koçak (2010) indicated that students' English level is lower-intermediate, and their mother tongue is Turkish.

In studies conducted, mostly (41,1 %), participants attend preparatory classrooms.

The participants of the Öztürk and Gürbüz's (2014) study included 383 university students in the English preparatory classrooms. In the other study, the participation of students was 320 (Karataş et al., 2016). The participants included 314 EFL students at the English preparatory program of a state university (Öztürk& Ok, 2014). Tuncer and Doğan (2015) stated that it was required for students to take a FL achievement test before they could start education in their departments. The results of the Elaldi's (2016) study were evaluated for 98 participants. The study was handled at Preparatory School (Tercan&Dikilitaş, 2015). The total number of participants were 33. They were placed in A1 level English language preparatory classrooms through a placement test year (Han et al., 2016). Yaman (2016) stated that the participants were all attending prep classes. The participants of the study were 301 students attending an EFL preparatory classrooms (Çakıcı, 2016). The participants were 331 A1 (beginner to elementary) students attending an EFL preparatory school at a state university. (Demirdaş&Bozdoğan, 2013). 100 students have participated in Aydoğan et al.' study (2014). 196 students of the total 350 enrolled in the English Preparatory School voluntarily participated in Debreli and Demirkan's study (2015). Students have been studying at the English Preparatory School for four semesters (Koçak, 2010).

Gender and Speaking Anxiety in EFL Context

Gender is always found as one of the important factors which causes speaking anxiety in EFL classrooms. In the previous studies it was mostly mentioned that female learners more tend to get anxious than male learners.

In the studies conducted, it can be clearly seen that gender has a significant effect on EFL learners' speaking anxiety. According to the studies analyzed, the results show that female learners are more anxious in speaking to a greater part (54.5 %). Çağatay (2015) stated that female students at seem to be more anxious in terms of foreign language speaking anxiety. Female students showed a moderate level of anxiety, while male students experienced low level of anxiety. (Öztürk& Gürbüz, 2012). Female students have more anxiety than male students (Tercan&Dikilitaş, 2015). Female students are much more anxious than male students, according to Çakıcı's (2016) results. Additionally, according to Demirdaş and Bozdoan (2013), female students are much more anxious than males. Female teacher candidates experience greater anxiety than male teacher candidates under four circumstances: speaking with any preparation beforehand preparations; speaking with native english speakers; speaking once their names are mentioned; and speaking around other teacher candidates (Gürsoy& Korkmaz, 2018). Female students are more anxious about speaking English than male classmates (Tien, 2018). The results of Lian and Budin's (2014) study revealed that students have an average level of English language anxiety and there is a considerable difference between genders in English language anxiety.

On the other hand, alongside of findings which shows female students are more anxious than male, a part (more than a quarter) of studies say the opposite.

In a study, Tok (2009) pointed that females are less anxious and more willing to performance speaking in English classes than males. Similarly, Aydın et al. (2017) stated that female students are more confident of tests in English, while male learners feel less worried during test preparation. According to Elaldi's (2016) study, male students are more likely to feel anxious and they are worried about making mistakes in language classes.

Apart from these, there are some studies indicating that gender does not affect the FLCA (in nearly one-fifth of the studies). The results of Gürsoy and Karaca's (2018) study indicate that there was no considerable difference according to gender regarding students' speaking efficacy beliefs and speaking anxiety). With the similar meaning, Köksal et al. (2014) pointed that Those who learn a foreign language may be concerned to some speaking anxiety independent of gender. It was indicated that female and male learners are similar in terms of foreign language anxiety in terms of Köksal et al.'s study (2014). There was no considerable difference observed between male and female learners in terms of anxiety level (Sharifi & Lashkarian,2015). In Batiha and Noor et Al.'s (2016) study, it is certain that there are no significant gender differences found in terms of foreign language speaking anxiety factors. It was found that no considerable difference was found in language anxiety between male and female students (Gopang et Al., 2015).

Background of EFL Learners

Most studies support the impact of EFL learners' background:

EFL students acknowledged that their anxiety negatively affected their current learning and that many of them blamed their previous learning experiences for the anxiety they had in public speaking classes (Yaylı, 2012). Participants stated that they suffered from anxiety because they did not have enough opportunity to practice in their previous education (Koçak, 2010). Additionally, it is reported that students in Turkey do not have enough opportunities to speak in target language, which causes them to feel anxious and confused when asked to speak in English in the classroom. As a consequence, it was concluded that the Turkish educational system did not adequately prepare learners to communicate in English (Gürsoy& Korkmaz, 2018). Bozkırlı (2019) concluded that speaking anxiety significantly changes in positive or negative way depending on their grade and speaking experience. Akkakoson (2016) reported that having ineffective background may be one of the reasons which hinders speaking development.

RQ3: What are the self-perceptions of EFL learners on speaking anxiety?

Most of the students blamed their language because it was limited to vocabulary and grammar structures. Main reasons behind this problem may be about having low level of language and/or content knowledge and appreciable affective and individual factors (ToközGöztepe, 2013). One of the problems that the students have mentioned is preparedness vs. unpreparedness (Yalçın&İnceçay, 2013). Participants consider culture as the one of the main causes of speaking anxiety. According to the majority of participants, their lack of knowledge about English culture hinders them from speaking English (Coşkun, 2016). Students worry that they speak English in class and even stated that the feelings of anxiety and tension negatively affects motivation and self-confidence. (Öztürk&Gürbüz, 2012). In Toghraee and Shahrokhi's (2014) study, it was mentioned the main sources of language anxiety were speaking in front of classmates, concern about grades, and worry about being lost in class. In addition,

results indicated that there was a significant negative relationship between students' level of anxiety and their test scores.

One of the most important issues to be handled here could be the fear of making mistakes. Most students see language as a tool for communication. For this purpose, a nuisance to fall, because they believe that the participants in vain attempts in such a situation. In Kayaoğlu and Sağlamel's (2013) study, a number of learners stated that they were afraid of making mistakes. According to Amorim's (2013) study, the students were worried about speaking because they were worried about producing correct English, fear of underperformance and fear of negative evaluation, and shyness to speak in front of their classmates. Students reported feelings of unease, feelings affecting their self-esteem and bodily sensations associated with anxiety (Kasap& Power, 2019).

Discussion and conclusion

This integrative study review was carried out in order to comprehend the results of previous research and also the main elements of research on speaking anxiety. These 59 studies published between the years 2000 and October 2019 were selected, categorized, analyzed in a systematic way, and yielded some important conclusions. The first implication is that Turkish EFL learners have a high level of anxiety on speaking English as a second language, so it should be taken into consideration that students need more practice on speaking skills in English. As a suggestion, teachers should allocate more time on speaking in English. Focusing on productive skills in EFL classrooms through some activities would yield positive results in lowering the anxiety on speaking in the target language. As a suggestion, Yüce (2018) stated that listening to music in foreign/second language can be helpful for students to overcome their anxiety. Similarly, Cesur (2020) suggests that adapting and using magic could motivate young learners to improve their speaking skills. The program to improve their speaking skills can be revised to eliminate the anxiety on speaking English as a foreign language and all stakeholders should keep in mind that anxiety affects the performance of learners in a negative way. Another reason for the high level of anxiety may be "the ignorance of speaking skills" in EFL classes. The testing system both in-class and local context may lead to this problem and receptive skills may gain more importance compared to productive skills. As an example, a relatively small number of studies on speaking anxiety of Turkish EFL learners reveal that it is a neglected research area for researchers. Secondly, the teaching programs can be examined to find out whether they include enough speaking activities and time allocated is satisfactory to improve the speaking skills of Turkish EFL learners. To wrap up, a comprehensive modification is a must in speaking-in-the-target-language classes and teachers can be equipped and supported with activities to improve the speaking skills of learners, so the review here also implies there may be a need to include and modify a variety of speaking activities in terms of pedagogy, and pedagogical applications of the curricula for pre- and in-service teachers. Future studies may also focus on teachers' experiences on planning, practicing, evaluating, and giving feedback on speaking skills of learners, so pre- or in-service trainings may be needed for teachers to be practical, effective, and enjoyable in implementing planning and practicing speaking activities in their classes. Furthermore, future research could also investigate the relationship between teacher identity, motivation, experience, and teaching practices on speaking skills in Turkey. This present study tries to provide a detailed and useful data about the studies and give an overall perspective on speaking anxiety. It is hoped that this present study will be helpful for all the stakeholders ranging from institutions, researchers, teachers to find out the causes and overcome speaking anxiety in EFL classes.

References

- Abrar, Mukhlash. (2017). An Investigation into Indonesian EFL University Students' Speaking Anxiety. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 4, 93-120. DOI: 10.30762/jeels.v4i2.358
- Akcan, S., Aydın, B., Karaman, C., Korkmazgil, S., Özbilgin, A., Seferoğlu, S., & Selvi, A. F. (2015). "Expectations of Stateholders in Higher Education Sector from ELT Job Applicants". Paper presented at the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) 40th Annual Conference 2015: Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities, University of Glasgow, Glasgow, UK, August, 2015.
- Akkakoson, S. (2016). Speaking Anxiety in English Conversation Classrooms among Thai Students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(1), 63-82. DOI: 10.32890/mjli2016.13.1.4
- Akkakoson, Songyut. (2016). Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4, 10.1515/jolace-2016-0025. DOI: 10.1515/jolace-2016-0025
- Al Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Alghothani, D. (2010). Foreign language anxiety in an intermediate Arabic reading course: A comparison of heritage and foreign language learners (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Amorim, R. M. (2013). Transforming Passive Listeners into Active Speakers: A Study with Portuguese Undergraduates in "English for the Social Sciences". *English Language Teaching*, 6(4), 110-119. DOI: 10.5539/ELT.V6N4P110
- Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29(1), 1-24.
- Anwari, A. (2019). Investigating the Causes and Negative Effects of English Language Speaking Anxiety: A Case Study among EFL Learners at Kandahar University. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 2(2), 10-21. DOI: 10.46545/AIJELR.V2I2.77
- Ariyanti, A. (2016). Psychological factors affecting EFL students' speaking performance. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1). DOI: 10.21462/ASIANTEFL.V1I1.14
- Aydın, S., Harputlu, L., Celik, S. S., Ustuk, O., & Guzel, S. (2017). Age, gender and grade effect on foreign language anxiety among children. *TEFLIN Journal*, 28(2), 133-154. DOI: 10.15639/TEFLINJOURNAL.V28I2/133-154
- Aydoğan, H., Akbarova, A. A., Doğan, A., Gonen, K., Tuncdemir, E., & Kerla, M. (2013). I can understand but cannot speak": Language anxiety for oral communication. *Global Challenge*, 1(2), 17-30.
- Baharuddin, S. S., & Rashid, S. M. (2014). English language learning anxiety and oral performance among undergraduate ESL learners. *Journal of Language and Communication*, 1(2), 137-154.
- Barabas, C. D. (2013). Investigating ESL university students' language anxiety in the aural-oral communication classroom. Unpublished master's thesis, University of San Carlos, Cebu City, Philippines.
- Barbara Downe-Wamboldt RN, PhD (1992) Content analysis: Method, applications, and issues, *Health Care for Women International*, 13:3, 313-321, DOI: 10.1080/07399339209516006
- Batiha, J., Noor, N. M., & Mustaffa, R. (2016). Speaking Anxiety among English as a Foreign Language Learner in Jordan: Quantitative Research. *International Journal of Education and Research*, 4, 63-82.
- Bensalem, E. (2017). Exploring Foreign Language Anxiety among English-Major Undergraduate Students = استكشاف قلق المر نيطن تعلم اللغة الأجنبية لدى الطلاب المتخصصين في اللغة الإنجليزية. *Journal of the North for Humanities*, 327(3789), 1-14. DOI: 10.12816/0031340

- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon. DOI: 10.2307/1317652
- Booth, A., Sutton, A., and Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Bozkırlı, K. Ç. (2019). An Analysis of the Speaking Anxiety of Turkish Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 79-85. DOI: 10.11114/jets.v7i4.4060
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.594
- Cakici, D. (2016). The Correlation among EFL Learners' Test Anxiety, Foreign Language Anxiety and Language Achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203. DOI: 10.5539/elt.v9n8p190
- Campbell, C. M., and Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 153-168.
- Carreira, J. M. (2006). Motivation for learning English as a foreign language in Japanese elementary schools. *Jalt journal*, 28(2), 135. DOI: 10.37546/JALTJJ28.2-2
- Cesur, K. (2020). The Use of Magic Card Tricks in Teaching English to Young Learners . *Trakya Eğitim Dergisi* , 10 (1) , 263-275 . DOI: 10.24315/tred.582738
- Coskun, A. (2016). Causes of the" I Can Understand English but I Can't Speak" Syndrome in Turkey. *Journal on English Language Teaching*, 6(3), 1-12. DOI: 10.26634/jelt.6.3.8174
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *Language studies working papers*, 1, 55-63. DOI: 10069/28554
- Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Debreli, E., & Demirkan, S. (2015). Sources and levels of foreign language speaking anxiety of English as a foreign language university students with regard to language proficiency and gender. *International Journal of English Language Education*, 4(1), 49-62. DOI: 10.5296/ije.v4i1.8715
- Demirdaş, Ö., & Bozdoğan, D. (2015). Foreign Language Anxiety and Performance of Language Learners in Preparatory Classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3). DOI: 10.19128/turje.181060
- Elaldi, S. (2016). Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228. DOI: 10.5897/ERR2015.2507
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Espinoza, S., & Gabriela, M. (2019). "Analysis of self-efficacy and anxiety effects on the speaking skill development at novenoaño de educaci3nb3sica "a" at unidadeducativa "capit3nedmundochiriboga" in the city of riobamba, chimborazo province, in the academic term 2018-2019" (Bachelor's thesis, Riobamba).
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55. DOI: 10.2307/329251
- Genc G., Kuluşaklı E. & Aydın S. (2016). Foreign language speaking anxiety and anxiety coping strategies employed by Turkish EFL learners. *Proceedings of ICERI2016 Conference*, 417-423. DOI: 10.21125/iceri.2016.1105. DOI: 10.21125/iceri.2016.1105
- Gopang, I. B., Bughio, F. A., & Pathan, H. (2018). Investigating foreign language learning anxiety among students learning English in a public sector university, Pakistan. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(4), 27-37.

- Gopang, I. B., Umrani, T. H., Bughio, F. A., & Lohar, S. (2015). English speaking anxiety: A study of undergraduate students of English. *International Researcher, International Researchers* 4(1), 54-61.
- Gürsoy, E., & Akin, F. (2013). Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 827-841. DOI: 10.2224/sbp.2013.41.5.827
- Gursoy, E., & Korkmaz, H. (2018). Speaking anxiety of freshmen and senior ELT prospective teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (1), 48-60 . DOI:10.17244/eku.346886
- Hamzaoğlu, H., & Koçoğlu, Z. (2016). The application of podcasting as an instructional tool to improve Turkish EFL learners' speaking anxiety. *Educational Media International*, 53(4), 313-326. DOI: 10.1080/09523987.2016.1254889
- Han, T., Tanrıöver, A. S., & Sahan, Ö. (2016). EFL Students' and Teachers' Attitudes toward Foreign Language Speaking Anxiety: A Look at NESTs and Non-NESTs. *International Education Studies*, 9(3), 1-11. DOI: 10.5539/ies.v9n3p1
- He, Deyuan. (2013). What makes learners anxious while speaking English: A comparative study of the perceptions held by university students and teachers in China. *Educational Studies*. 39. DOI:10.1080/03055698.2013.764819
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J.T. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 125-132. DOI: 10.2307/327317
- Karatas, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). An Investigation into University Students' Foreign Language Speaking Anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 382-388. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.053
- Kasap, S. & Power, K. M. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 23-36.
- Kayaoğlu, M. N., & Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160. DOI: 10.7596/TAKSAD.V2I2.245
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition 1. *Language learning*, 27(1), 93-107. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.025
- Köksal, O., Arslan, C., & Bakla, A. (2014). An investigation into foreign language learning anxiety, stress and personality in higher education. *International Journal on New Trends in Education and their Implications (IJONTE)*, 5(2), 199-208.
- Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *Elt Journal*, 58(3), 258-265. DOI: 10.1093/elt/58.3.258
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. DOI: 10.2307/3586656
- Lian, L.H., & Budin, M.B. (2014). Investigating the relationship between English language anxiety and the achievement of school based oral English test among Malaysian form four students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2(1), pp. 67-79
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316. DOI: 10.1016/j.system.2006.04.004
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

- Marzec-Stawiarska, M. (2015). Investigating foreign language speaking anxiety among advanced learners of English. In *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language* (pp. 103-119). Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-642-38339-7_7
- Mede, E., & Kararımak, Ö. (2017). The predictor roles of speaking anxiety and English self efficacy on foreign language speaking anxiety. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(1), 117-131.
- Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL Speaking Classrooms: A Case Study of First-year LMD Students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal*, 4(1).
- Miskam, N.N., & Saidalvi, A. (2018). Investigating English Language Speaking Anxiety among Malaysian Undergraduate Learners. *Asian Social Science*. 15. 1. DOI: 10.5539/ass.v15n1p1
- Mohamad, A. & Wahid, N. (2009). Anxiety and speaking English as a second among male and female business students in university industry Selangor. *Segi Review*, 2(2), 65- 84
- Mulyono, H., Ferawati, F., Sari, R. N., & Ningsih, S. K. (2019). Factors Contributing to EFL Students' Speaking Anxiety. *Register Journal*, 12(1), 13-27. DOI: 10.18326/RGT.V12I1.13-27
- Öztürk, E. Ö., & Ok, S. (2014). Motivational behaviors of teachers in Turkish EFL classes: Perception of students. *DilveDilbilimiÇalışmalarıDergisi*, 10(2). DOI: 10.17263/JLLS.56999
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2013.01.106
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *DilveDilbilimiÇalışmalarıDergisi*, 10(1), 1-17. DOI: 10.17263/JLLS.13933
- Rafada, S.H., & Madini, A.A. (2017). Major Causes of Saudi Learners' Speaking Anxiety in EFL Classrooms. *International Journal of English Language Education*. 5. 54-71. 10.5296/ijelev.v5i1.10645. DOI: 10.5296/ijelev.v5i1.10645
- Rasekh, A. E., Shomoossi, N., & Soleimani, M. (2009). Code-switching as a new strategy: Speak English to overcome your shyness. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(2).
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learners' perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115. DOI: 10.7575/AIAC.IJELS.V.5N.4P.111
- Satar, H. M., & Özdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613. DOI: 10.1111/J.1540-4781.2008.00789.X
- Sayuri, S. (2016). English speaking problems of EFL learners of Mulawarman University. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(1), 47-61. DOI: 10.21462/ijefll.v1i1.4
- Şenel, M. (2012). Oral communication anxiety and problems of Turkish EFL learners at Samsun 19 Mayıs University, ELT Department. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 49-58.
- Sharifi, F. & Lashkarian, A. (2015). Relationship between Anxiety and Speaking Ability of EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics*. 1(3); 31-41.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences?. *The modern language journal*, 75(1), 3-16. DOI: 10.1111/J.1540-4781.1991.TB01076.X
- Subasi, G. (2010). What are the Main Sources of Turkish EFL Students' Anxiety in Oral Practice?. *Online Submission*, 1(2), 29-49. DOI: 10.17569/TOJQI.29608

- Sutarsyah, C. (2017). An analysis of student's speaking anxiety and its effect on speaking performance. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 1(2), 143-152. DOI: 10.21093/IJELTAL.V1I2.14
- TakkaçTulgar, A. (2018). Speaking Anxiety of Foreign Learners of Turkish in Target Context. *International Online Journal of Education and Teaching*. 5.
- Tanveer, M. (2007). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language. University of Glasgow, Scotland. DOI: 10.13140/RG.2.1.1995.1129
- Tarihoran, N. (2016). Understanding speaking anxiety in efl classroom. *Siliwangi International English Conference 2016*.
- Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Tien, C. Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*. DOI: 10.46827/EJEL.VoIo.2041
- Toghraee, T., & Shahrokhi, M. (2014). Foreign Language Classroom Anxiety and Learners' and Teachers' Beliefs toward FLL: A Case Study of Iranian Undergraduate EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2). DOI: 10.7575/AIAC.IJALEL.V.3N.2P.131
- Tok, H. (2009). Efllearners' communication obstacles. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29). DOI: 10.17755/ESOSDER.87182
- Tokoz-Göktepe, F. (2014). Speaking problems of 9 (th) grade high school Turkish learners of L2 English and possible reasons for those problems: Exploring the teachers and students' perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116:1875-1879. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2014.01.487
- Tridinanti, G. (2018). The Correlation between Speaking Anxiety, Self-Confidence, and Speaking Achievement of Undergraduate EFL Students of Private University in Palembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35-39. DOI: 10.7575/AIAC.IJELS.V.6N.4P.35
- Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19. DOI: 10.11114/JETS.V3I6.998
- Wilang, J. D., & Singhasiri, W. (2017). Out-of-class anxiety in a non-English speaking context and its effects on intelligibility and comprehensibility. *Issues in Educational Research*, 27(3), 620.
- Wilson, J. T. S. (2006). Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test: Thesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- Woodrow, Lindy. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*. 37. 308-328. DOI: 10.1177/0033688206071315
- Yalçın, Ö., & İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2014.01.623
- Yaman, I. (2016). What if There Is Nobody Around to Speak English? Then Keep Your Voice Diary. *English Language Teaching*, 9(3), 160-166. DOI: 10.5539/ELT.V9N3P160
- Yayli, D. (2012). University summer school students' foreign language anxiety levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1401-1405. DOI:10.1016/J.SBSPRO.2012.05.310
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-437. DOI: 10.1111/J.1540-4781.1991.TB05378.X
- Yüce, E. (2018). An Investigation into the Relationship between EFL Learners' Foreign Music Listening Habits and Foreign Language Classroom Anxiety. *Online Submission*, 6(2), 471-482. DOI: 10.18298/IJLET.3041

29. Video-accompanied vs. handout-accompanied assignments: Effects on EFL learners' descriptive paragraphs

Mohammadreza VALİZADEH¹

APA: Valizadeh, M. (2022). Video-accompanied vs. handout-accompanied assignments: Effects on EFL learners' descriptive paragraphs. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 439-445. DOI: 10.29000/rumelide.1132582.

Abstract

This study compared the effects of videos and handouts, accompanied by the paragraph assignments, on the quality of English language learners' written descriptive paragraphs. The study was quasi-experimental and quantitative. It had a pretest-treatment-posttest design. As the treatments, either videos or handouts were accompanied by descriptive paragraph assignments which the participating students were required to write. The purpose of accompanying either videos or handouts was providing the learners with additional guides to help them write appropriate and accurate descriptive paragraphs. The study was conducted during the Covid-19 crisis. The participants were 56 Turkish learners of English as a Foreign Language (EFL) at pre-intermediate level of proficiency. They were receiving virtual education due to school closures because of the Covid-19 pandemic. The participants were assigned to two groups, each of which included 28 learners. One group was provided with educational videos, relevant to the given assignment. The other group was given similar information via handouts. The results of the independent samples t-test indicated that the group that received videos significantly outperformed the one that received handouts. Consequently, the study highly recommends EFL teachers utilize this technique in their classrooms.

Keywords: video, writing, descriptive paragraphs, assignments, EFL learners

Video destekli ve öğretimsel materyal destekli ödevler: İngilizce öğrenenlerin betimleyici paragrafları üzerindeki etkileri

Öz

Bu çalışma, İngilizce öğrenenlerin yazılı betimleyici paragraflarının kalitesi üzerindeki paragraf atamalarının eşlik ettiği videoların ve öğretimsel materyalin etkilerini karşılaştırdı. Çalışma yarı-deneysel ve nicel bir çalışmaydı. Ön test-tedavi-son test şeklinde tasarlandı. Uygulamalar olarak, videolar veya öğretimsel materyal için katılımcı öğrencilerin yazmaları gereken betimleyici paragraf ödevleri eşlik etti. Videolara veya Öğretimsel materyal eşlik etmenin amacı, öğrencilere uygun ve doğru betimleyici paragraflar yazmalarına yardımcı olacak ek kılavuzlar sağlamaktı. Çalışma, Covid-19 krizi sırasında yapıldı. Bu çalışmanın katılımcıları alt orta seviye yeterlilik düzeyine sahip yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 56 Türk öğrencidir. Öğrenciler Covid 19 pandemisi nedeniyle okulları kapanması ile birlikte sanal eğitim alıyorlardı. Katılımcılar, her biri 28 öğrenciden oluşan iki gruba ayrıldı. Bir gruba verilen ödevle ilgili eğitimci videolar sağlandı. Diğer gruba da çalışma notları aracılığıyla benzer bilgiler verildi. Bağımsız örneklemler t-testinin sonuçları, video alan grubun,

¹ Assistant Professor, Cappadocia University, Faculty of Humanities, Department of Translation and Interpretation (English) (Nevşehir, Türkiye), mrvalizadeh2015@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4312-9731 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.04.2022-kabul tarihi: 20.05.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132582]

Çalışma notları alan gruptan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini gösterdi. Sonuç olarak bu çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin bu tekniği sınıflarında kullanması tavsiye edilmektedir.

Anahtar kelimeler: video, yazı, betimleyici paragraflar, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler

Introduction

Using videos for teaching English as Foreign Language (EFL) is considered to be helpful in developing language skills (Ali, 2016; Chae, 2018; Crews & Wilkinson, 2010; Henderson & Phillips, 2015; Maru et al., 2020; Soltanpour & Valizadeh, 2018). The use of videos increases learners' interest and motivation to learn (Xhemaili, 2013) and stimulates skill acquisition; it is also effective for language practices (Maru et al., 2020).

Among the four skills, writing is a really difficult language skill to be learned and taught (Barkaoui, 2007; Klimova, 2014). Writing is a complex process due to the fact that it needs the mastery of linguistic, cognitive, and sociocultural competencies (Barkaoui, 2007). Other researchers have pointed to the absence of mutual interaction with the audience as well as the competence in rhetorical matters as the reasons for the complexity of acquiring the second language (L2) writing skill (Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, 2014; Deane et al., 2008). As a result, in a lot of cases, EFL learners seem to know abstract grammatical rules but fail to utilize them for a productive purpose, such as writing (Ansarimoghaddam & Tan, 2014).

It is stated that teaching writing of descriptive texts to EFL learners is also problematic and challenging (Maru et al., 2020). To teach a descriptive text in EFL contexts, Rivai et al., (2017) suggested that videos be utilized by the teachers to deliver the lesson in a more attractive way, so the learners remain interested to learn during the lesson. Additionally, by watching the video, students will be able to produce their ideas and get more inspiration for writing.

Moreover, the emergence of the Coronavirus (COVID-19) pandemic, has also affected the education system because millions of schools and universities experienced lockdown and were faced with difficult challenges in their systems of planning, implementation, and assessment (Toquero, 2020). The crisis reminded the researcher of the present study about the potential of using videos to teach writing descriptive paragraphs. The researcher of the current study hypothesized that considering the promising benefits of video use in the classroom, it may help pre-intermediate EFL learners in Turkey to develop their ability in writing descriptive paragraphs. Consequently, the current research addressed the following research question.

Is there any significant difference between the effect of 'video-accompanied assignment' and 'handout-accompanied assignment' on EFL learners' descriptive paragraph writing?

Methods

Research design and setting

The study was carried out in online classrooms in Turkey during the Covid-19 pandemic when many educational institutions worldwide adopted emergency online education as the alternative to the face-to-face instruction because of the requirement of social distancing under Corona virus crisis. Therefore,

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 teacher-researcher was running online classes. The study was a pretest-treatment-posttest as well as a comparison-group one. There were two independent variables called video-accompanied assignments and handout-accompanied assignments and quality of descriptive paragraph as a dependent variable. The non-random convenience sampling (i.e. intact classes) was utilized, so the study is quasi-experimental.

Participants

The participants were native speakers of the Turkish language studying English at pre-intermediate level of English as a Foreign Language (EFL). They were in four online classes taught by the teacher-researcher. In the beginning, there were 60 students. After administering the Oxford Placement Test (henceforth, OPT), it was found that the scores of 56 of them ranged between 24 and 30; therefore, those 56 learners (32 females and 24 males), whose ages ranged from 18 to 27 years old and had the necessary criterion – passing the lower-intermediate level, based on Geranpayeh's (2003) guideline, were selected as the participants. Twenty-eight of them received the video-accompanied assignments; the other 28 were provided with handout accompanied assignments. More information on the participants is provided in Table 1 below.

Table 1. Participants' information

	Groups					
	Video-accompanied Assignment			Handout-accompanied Assignment		
	Age	Gender		Age	Gender	
	Female	Male		Female	Male	
Mean	21.89			22.57		
SD	2.233	.488		2.501	.509	
Frequency		18	10		14	14

Instruments

The teacher-researcher prepared a course plan to instruct descriptive paragraph writing. The plan consisted of necessary information compiled from two books: Longman Academic Writing Series 2 (Hogue, 2013) and Academic Writing: From Paragraph to Essay (Zemack & Rumisek, 2005). Using these two books, the teacher-researcher both prepared some educational handouts and teacher-made videos to give each group of participants.

In addition, the following tests were utilized in each group: OPT, a pretest, and a posttest of paragraph writing of descriptive type. Moreover, the analytic rating scale, specific for EFL descriptive writing, created by Khatib and Mirzaii (2016) was utilized to score the participants' papers.

Data collection procedure

At the outset, in session 1, the participants in both groups were required to write a paragraph describing a family member. This writing was used as the pretest. Then in session 2, the format and organization of a descriptive paragraph was taught. In sessions 3, 4, and 5, the teacher-researcher provided the participants with an online workshop in which the participants practiced writing a paragraph describing a person, a place, and an experience, respectively. Following sessions 3, 4, and 5, the participants were

required to write a related descriptive paragraph at home. The 'video-accompanied assignment' group was provided with supplementary educational videos, which had already been prepared by the teacher-researcher while the 'handout-accompanied assignment' group were provided the same information via a handout instead of a video clips. To control for the mediating effect of feedback, the teacher-researcher did not provide the learners with any feedback on their written paragraphs; however, the participants' questions were answered by the teacher-researcher. In session 6, the posttest was administered.

Table 2. Sessions and topics in both groups

Week	Session	Topic
1	1 (pretest)	Describe one of your family members.
	2	The organization of a descriptive paragraph was taught.
2	3	Describe one of your friends.
	4	Describe the house in which you grew up.
3	5	Describe your best or your favorite vacation.
	6 (posttest)	Describe one of your childhood memories.

Ultimately, to ensure interrater reliability (Mackey & Gass, 2005), the teacher-researcher and another experienced teacher, who held a master's degree in Teaching English as Foreign Language (TEFL) evaluated each written paragraph independently, and the final score was the average score of the two raters.

Data analysis and results

Inter-rater reliability

The Cronbach alpha indices, which calculated the inter-rater reliability, were above .9, indicating high inter-rater reliability (Pallant, 2020).

The normality tests

Following Larson-Hall's (2010) recommendation, the normality was assessed using both histograms, and some numerical ways. It was found that the data were normally distributed. Following Phakiti (2010), the values of skewness and kurtosis statistics of the present study were within +/-1; additionally, the results of the Kolmogorov-Smirnov statistic showed a non-significant result (Sig. value of more than .05), which indicated normality (Pallant, 2020). Therefore, the parametric t-test was used.

Ensuring the homogeneity of the groups

An independent-samples t-test was carried out to compare the mean scores of the 'video-accompanied assignment' and 'handout-accompanied assignment' groups in the OPT. There was no significant difference in the scores for the 'video-accompanied assignment' group (M = 26.89, SD = 1.833, N = 28) and 'handout-accompanied assignment' group (M = 27.18, SD = 1.744, N = 28); $t(55) = -.598, p = .553$.

Then another independent-samples t-test was done to compare the mean scores of the 'video-accompanied assignment' and 'handout-accompanied assignment' groups in the pretest of descriptive paragraph. There was no significant difference in scores for the 'video-accompanied assignment' group

(M = 50.50, SD = 1.649, N = 28) and 'handout-accompanied assignment' group (M = 49.92, SD = 1.642, N = 28); $t(54) = 1.299$, $p = .200$.

Finding of the research question

The research question investigated whether there was any significant difference between the writing performance of the group that experienced 'video-accompanied assignment' and the group that experienced 'handout-accompanied assignment'. An independent-samples t-test was conducted to compare the mean scores of the 'video-accompanied assignment' and 'handout-accompanied assignment' groups in posttest of descriptive writing. There was a significant difference in scores for the 'video-accompanied assignment' group (M = 71.92, SD = 1.819, N = 28) and 'handout-accompanied assignment' group (M = 58.94, SD = 1.812, N = 28); $t(54) = 26.753$, $p = .000 < .05$. The magnitude of the differences in means (mean difference = 12.982, 95% CI: 12.009 to 13.955) was large (Cohen's $d = 7.14$) based on Cohen (1988).

Discussion and conclusion

This study compared the effects of videos and handouts, either of which was accompanied by the descriptive paragraph assignments which the Turkish EFL learners were required to write. The purpose of accompanying either videos or handouts was to provide the learners with additional guides to help them write appropriate and accurate descriptive paragraphs. The participants, who were at pre-intermediate level of proficiency, were receiving virtual education due to school closures because of the Covid-19 crisis. The results indicated that the group that received videos significantly outperformed the one that received handouts.

The result of this study is in line with the previous ones which proved that using video material in EFL classes facilitates the development of EFL learners' language skills (Maru et al., 2020; Rivai et al., 2017; Wang, 2015). In other words, using video in EFL learning establishes essential components for learners' development of language competence and skills (Maru et al., 2020).

The use of videos was in line with what Goodyear and Steeples (1998) believed in, stating that video files can be a good source for the learners to watch clear descriptions of the information, which thus help them understand the points requiring more elaboration and description. Moreover, the results of this study confirm what Felder and Henriques (1995, p. 24) stated; they said, "most people extract and retain more information from visual presentations than from written or spoken prose." It was found that videos gave students additional help in learning how to write descriptive paragraphs.

Furthermore, it can be argued that videos provide learners with exposure to the native and natural use of language. The language use in the video is within a social context and the video can have a communicative function (Canning-Wilson, 2000; Memarzadeh & Shariati, 2015). Therefore, to teach descriptive text, videos used in this study not only contained information and could draw students' attention to the taught points regarding descriptive paragraphs but also provided students with instances of language use for describing something and, also, for communicative purposes. By watching the videos, students might critically discover the descriptive clues of a text and write a text in the same format more comfortably.

In conclusion, this research indicated that overall the use of videos contributed to the improvement of students' ability to write a descriptive paragraph. Like Maru et al., (2020), this study can conclude that

despite the detrimental effect of the pandemic on education, the use of videos is still applicable and effective for teaching. It is true that the change from face-to-face instruction to online learning has changed the format of the intervention implementation but students still benefit from watching educational videos. Although further detailed studies must be done, it can be suggested that the learners could overcome the challenges of motivation and interest to write, find ideas, and deal with grammatical aspects as well as vocabulary limitation via the use of videos.

Recommendations

The researcher of the present study investigated the short-term effect of accompanying either videos or handouts by the descriptive paragraph assignments and found positive results. It is suggested that future researchers explore the long-term effect of the mentioned intervention to find out whether the found positive effects will remain after a long-term interval.

References

- Ali, A. D. (2016). Effectiveness of using screencast feedback on EFL students' writing and perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106–121. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n8p106>
- Ansarimoghaddam, S., & Tan, B. H. (2014). Undergraduates' experiences and attitudes of writing in L1 and English. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1), 7–28. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-02>
- Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter*, 40(1), 35–48. <http://ojs-dev.byuh.edu/index.php/Issue1/article/view/1112>
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11). <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed.). National Geographic Learning, a part of Heinle Cengage Learning.
- Chae, S. E. (2018). Effects of video-based e-learning on EFL achievement: The mediation effect of behavior control strategies. *The Journal of Asia TEFL*, 15(2), 398–413. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.1.398>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crews, T. B., & Wilkinson, K. (2010). Students' perceived preference for visual and auditory assessment with e-handwritten feedback. *Business Communication Quarterly*, 73(4), 399–412. <https://doi.org/10.1177/1080569910385566>
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill*. ETS Research Report Series. Educational Testing Service (ETS): Princeton, NJ. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2008.tb02141.x>
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>
- Geranpayeh, A. (2003). A quick review of the English quick placement test. Extract from *Research Notes*, 12, 8–10. http://www.lingue.uniss.it/documenti/lingue/what_is_the_QPT.pdf
- Goodyear, P., & Steeples, C. (1998). Creating shareable representations of practice. *Research in Learning Technology*, 6(3), 16–23. <https://doi.org/10.1080/0968776980060303>
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51–66. <https://doi.org/10.14742/ajet.voio.1878>

- Hogue, A. (2013). Longman academic writing series 2: Paragraphs (3rd. ed.). Pearson Education.
- Khatib, M., & Mirzaii, M. (2016). Developing an analytic scale for scoring EFL descriptive writing. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 8(17), 49–73.
http://journals.tabrizu.ac.ir/article_4960_60a34127ab8ce74fd8808599ef7864a3.pdf
- Klimova, B. F. (2014). Constraints and difficulties in the process of writing acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 122, 433–437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1367>
- Larson-Hall, J. (2010). A guide to doing statistics in second language research using SPSS. Routledge.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Maru, M. G., Nur, S., & Lengkoan, F. (2020). Applying video for writing descriptive text in senior high school in the covid-19 pandemic transition. *International Journal of Language Education*, 4(3), 408–419. <https://doi.org/10.26858/ijole.v4i3.14901>
- Memarzadeh, M., & Shariati, M. (2015). Video clips used as an assessment tool in listening placement tests. *International Journal of English Language Teaching*, 3(8), 56–70.
<https://www.eajournals.org/journals/international-journal-of-english-language-teaching-ijelt/vol-3-issue-8-december-2015/>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.)*. Routledge.
- Phakiti, A. (2010). Analysing quantitative data. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 39–49). Continuum Companions.
- Rivai, I. M., Arniz, E. A., & Mujadidi, S. (2017). The effectiveness of using video on students' writing ability in teaching descriptive text (A case study at tenth grade of Smk Pasundan 1 Kota Serang). *Journal of English Language Studies*, 2(2), 155–165. <https://doi.org/10.30870/jels.v2i2.2243>
- Soltanpour, F., & Valizadeh, M. (2018). The effect of individualized technology-mediated feedback on EFL learners' argumentative essays. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(3), 125–136. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.3p.125>
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher Education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063.
<https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Wang, Z. (2015). An analysis on the use of video materials in college English teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 23–28.
<https://doi.org/10.5430/ijelt.v2n1p23>
- Xhemaili, M. (2013). The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 62–67.
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/6775/6888>
- Zemack, D. E., & Rumisek, L. A. (2005). *Academic writing: From paragraph to essay*. Macmillan Education.

30. Pre-Service EFL teachers reflection levels and epistemological beliefs

Özkan KIRMIZI¹

İrfan TOSUNCUOĞLU²

APA: Kırmızı, Ö. & Tosuncuoğlu, İ. (2022). Pre-Service EFL teachers reflection levels and epistemological Beliefs. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 446-465. DOI: 10.29000/rumelide.1132585.

Abstract

The most important change in the recent years is the adopting of “learner-centred education” philosophy in teaching programmes. When the roots of this method are examined, it is seen that there are certain areas of study affecting the constructivism approach. One of the most effective ones among these interdisciplinary areas is the area of epistemology studies. The epistemological beliefs play an important role in the individual’s psychological, sociological, philosophical and behavioural development. The aim of the present paper is to measure pre-service EFL teachers’ epistemological beliefs in relation to their reflection levels. Epistemological beliefs are important aspects of teachers’ thinking processes as they indicate beliefs about sources of information. In order to measure pre-service EFL teachers’ epistemological beliefs, the epistemological beliefs survey, developed by Chan and Elliott (2004), was used. This survey conceptualizes epistemological beliefs under four dimensions; namely *innate/fixed ability*, *learning effort/process*, *authority/expert knowledge and certainty knowledge*. For measuring pre-service EFL teachers’ reflection levels, *Reflection Levels Questionnaire*, developed by Larrivee (2008), was used. This tool has four sub-dimensions, which are *pre-reflection*, *surface reflection*, *pedagogic reflection*, and *critical reflection*. The participants are 133 pre-service EFL teachers enrolled in an English Language and Literature department. The results of the study indicate that pre-service EFL teachers have moderate levels of epistemological beliefs and reflections levels. In addition, there are significant differences in epistemological beliefs and reflection levels in terms of grade level of the participants.

Keywords: Epistemological beliefs, Reflection levels, Pre-service EFL teachers, Pedagogical reflection

İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin yansıtma seviyeleri ve epistemolojik inanışları

Öz

Son yıllardaki en büyük değişim öğretim programlarındaki “öğrenci merkezli eğitim” felsefesidir. Bu metodun kökleri araştırıldığında yapısalcı yaklaşımı etkileyen bir çok çalışma alanları olduğu görülmektedir. Bu disiplinlerarası alanlardan en önemlilerinden biri de epistemolojik çalışmalar alanıdır. Epistemolojik inanışlar bireyin psikolojik, sosyolojik, felsefi ve davranışsal gelişimleri üzerinde önemli bir role sahiptir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğretecek olacak olan öğretmen adaylarının yansıtma (reflection) seviyeleri ile ilgili olarak düşüncelerini belirlemektir.

¹ Doç. Dr. Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Karabük, Türkiye), ozkankirmizi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3419-8257 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.06.2022-kabul tarihi: 20.04.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132585]

² Doç. Dr. Portsmouth Üniversitesi, Diller ve Uygulamalı Dilbilimi Yüksekokulu (Portsmouth, İngiltere) Akademik Ziyaretçi (Karabük Üniversitesi), irtosun@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-0213-3574

Öğretmenlerin epistemolojik inançları bilgi kaynaklarını işaret ediyor olması sebebiyle büyük bir önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretmen adaylarının *epistemolojik inanış* seviyelerini ölçmek amacıyla Chan ve Eliot(2004) tarafından geliştirilen epistemolojik inanış tarama anketi kullanılmıştır. Bu anket epistemolojik inanışları 4 boyut altında sınıflandırmaktadır. Bunlar, *doğuştan/sabit kabiliyet, öğrenme gayreti/işlevi, yetkili/uzman bilgisi ve kesinlik bilgisi* olarak adlandırılabilir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretecek olan öğretmen adaylarının yansıtma seviyelerini ölçmek için de Larrivee (2008) tarafından geliştirilen *Reflection Levels anketi* kullanılmıştır. Bu anket dört alt boyutu kapsamaktadır, bunlar; *ön yansıtma, yüzey yansıtma, pedagojik yansıtma, ve eleştirel yansıtma*'dır. Çalışmaya İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 113 yabancı dil öğretmeni adayı katılmıştır. Çalışmanın sonuçları bize yabancı dil öğretmen adaylarının epistemolojik inanış ve seviyelerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna ilaveten yabancı dil öğretmen adaylarının epistemolojik inanış ve seviyelerinin alt ve üst sınıf bazında incelendiğinde belirgin farklar olduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Epistemolojik inanışlar, yansıtma seviyeleri, yabancı dil(İngilizce) öğretmen adayları, pedagojik yansıtma

Introduction

When changing and developing approaches to education is examined historically, a myriad of radical changes are encountered. The most important change in the recent years is the adopting of “learner-centred education” philosophy in teaching programmes. When the roots of this approach are examined, it is seen that there are certain areas of study affecting the constructivism approach. One of the most effective ones among these interdisciplinary areas is the area of epistemology studies. Studies conducted on knowledge and learning is increasing due to work carried out on the integration of the areas of philosophy and education and the notion of “epistemology” is encountered as a new area of research, the importance of which began to be acknowledged only recently.

In today’s world, in the process of becoming an information society, governments are forming their policies in line with these approaches. These policies lay the groundwork for the societalization of scientific knowledge. Within this context, through ensuring that the society utilize scientific information in practice by purchasing information and information technologies, governments spearhead the societal progress. It is the greatest fallacy of our age to think that it can be possible to societalize knowledge by merely purchasing commodified information, i.e. by rigging everywhere out with technological machines. Societies that take progress as the mere criterion for scientification may be condemned to remain the consuming side in a globalizing world. It is possible to prevent this by societalizing the knowledge that is becoming scientified by attributing it to the society. It has become much easier to do this via the mass communication tools and social media nowadays.

Scientific knowledge is one that is gained as a result of rationally researching into and finding out the relations between phenomena and events in a specific field. It bears the purpose of understanding and explaining. It is consistent, organized and systematic. The scientification of knowledge begins with Plato and Aristotle. Although there was a scientification of knowledge, the societalization of it did not progress at the same degree. Those who dealt with science back in that period oriented completely towards science and proceeded to work in many areas since they did not have financial concerns. In this way, knowledge progressed by scientification yet without any rigid form. The transmission of knowledge to the society on the other hand was ensured through schools of philosophy, starting with the elite. Since

it did not encompass the whole scale of its society, a complete societalization has not been achieved as of yet.(Palo, 2013).

The notion of “knowledge”

The questions of what knowledge is, what kinds of knowledge can be talked about, the degree to which knowledge is valid and what this validity is based on, what kinds of knowledge is or can be considered absolutely certain began to be asked with Socrates, Plato and Aristotle and prevailed until today by adding new questions or (sometimes) new issues with every century (Tepe, 1990). In the first age, knowledge began to be questioned as an object that is not completely known. A large majority of Plato’s and Aristotle’s studies focused on the questions of what knowledge is, the source of knowledge and the existence of knowledge. For instance, according to Plato, everything that we know and witness in this world is a reflection from another world. The actual knowledge and objects are in the world of ideas, we are the shadows of that world, casting on the wall. Therefore, in a period when the reality and existence of knowledge was being questioned so much, it is possible to say that the perspective on knowledge is at a very superior level. This is because knowledge not having been compartmentalized, reduced to the level of society and in the form of a whole, a valuable asset. The philosophers of the period were not only interested in philosophy, but also math, geometry, medicine and art, and closely at that. Doing science was not in individual’s monopoly. Many philosophers had schools to their very own and the public endeavored to get their children close to this knowledge by sending their children to these schools (Cevizci, 2010, p. 88).

The only source of knowledge is the individual as the “societal element”. The individual becomes the “societal element” through knowledge (Anik, 2009). At the same time according to Kulcu (2000), knowledge becomes societalized through individuals and individualized through societal channels. The societal and social dynamism and the conversion of this dynamism into development is a product of the reciprocal interaction between individual and societal knowledge. Towards ensuring this reciprocal interaction, different elements come into play. The library and information services, the aim of which is to provide knowledge to the individual to the extent that they may require in the fastest, most economical and effective ways, emerged in response to this very need.

Before professions were taught at educational institutions, informal education was present in master-apprentice relations which was provided within the limits of individuals’ knowledge and skills. Education begins to be viewed as a prerequisite as a result of societal, economic, scientific and cultural developments. In time, educational institutions started to prepare the suitable amenities and conditions for this necessity that exhibits constancy. These amenities ensured that a profession can become a discipline at the university level, beyond cultivating suitable people, provided the profession with ‘a professional status’ (Eğitim, 1994, s.110; Lerner, 2007, p.307) within the society.

Epistemology

The notion of epistemology in general endeavors to evaluate the definition of knowledge, the process of reaching it and the validity of the knowledge. This state of affairs puts forth the significance of epistemology in acquiring knowledge and its use. In compliance with the constructivist approach adopted in current education, the importance of epistemology in education and training is increasing constantly. Within this context, the aim of this study is; to reveal the importance of epistemological convictions as requisite of the constructivism approach and to this end examine the notions of

“epistemological conviction” and “epistemological models” in order to establish the fundamental concepts related to epistemology; and to the end of putting forth the integration of epistemology and education. he study tackles “epistemological measurement tools”, “studies of epistemological conviction” and “implications with regard to epistemology and education”.

Those who tackle epistemology for the first time need to be careful. This is because the meaning of this term presents differences. An English speaker would generally be referring to the theory of knowledge which is a specialized branch of philosophy with the term ‘epistemology’. French speakers on the other hand use this term rather in referring to scientific theories being examined. In fact, these two meanings are both correct etymologically, as Pierre Jacob rightly put forth. Likewise, the word ‘episteme’ (which is the equivalent of the word *doxa*, meaning ‘conviction’) can sometimes be translated as ‘science’ and sometimes as ‘knowledge’ (Jacob, 1989).

Epistemology is a dynamic area which can both affect the area of education and be affected by it. There are a great many factors determining an individual’s epistemological convictions. Determining these factors is important in the development of both education-training environments and the process of teaching.

Epistemological cognition

Epistemic cognition can be defined as “ability to construct, evaluate, and use knowledge” by drawing on one’s “dispositions, beliefs, and skills [to] determine what [is] actually known versus what one believes, doubts, or distrusts” (Greene & Yu, 2016, p. 46). That is to say, it is all about what individuals do when they are engaged in knowledge and truth. In that case, teachers occupy a peculiar place in that they both have their personal epistemological beliefs and are likely to affect their students’ epistemological cognition (Fives et al., 2017; Buehl & Fives, 2016). According to Barnes et al. (2020), for teachers to be effective in fostering students’ knowledge construction process, they must be aware of the dimensions of that knowledge.

Epistemology is a philosophical movement that is constructed on the basis of individuals’ personal interpretations with regard to how they learn and teach as well as researching knowledge. Epistemological mentality determines the perspective of the individual on the basis of reality as to what knowledge is, how it is learned and produced (Tezci & Uysal, 2004). In other words, it is possible to express epistemological convictions as the individuals’ convictions on what knowledge is and how learning occurs (Schommer, 1990). Epistemological convictions in the sense of the nature of human knowledge and the validation of it; regarding how individuals know about the world, how they construct knowledge and knowing and how they interpret and validate it, epistemology has been among the areas of interest for philosophers, psychologists, specialists of psychological consultation and guidance as well as pedagogs. When it is viewed from the viewpoint of education, it is seen that studies regarding epistemological beliefs are focused mostly on the definition of knowledge, how it is formed, how it is evaluated and how knowing occurs (Hofer, 2002).

Implications in terms of epistemology and education

When the field studies conducted with epistemology, it is seen that in some western countries as well as some Asian countries, epistemological studies are regarded highly. As a result of examining these studies with the education dimension; it is seen that the studies are usually carried out with students, teachers

or teacher candidates. When the methodologies of these studies are examined, it is seen that both qualitative and quantitative data were obtained and in obtaining these data and it is seen that specifically different teaching approaches and strategies are emphasized. In the field study conducted, it is seen that there is a parallel relation between the teaching environment and epistemological beliefs.

With the 21st century, a lot of innovation came about in the world of education and this situation led the way for the development of new educational approaches. As is known, the most recent one among the educational approaches is constructivism. As a prerequisite for it being a student-centred approach, the constructivism approach aims that the individual learns by doing and experiencing.

When the epistemological beliefs are considered as the process of receiving knowledge, attributing meaning to it and internalizing it; it is impossible for these beliefs not to affect the attitudes and behaviour of the individual. This situation puts forth the epistemological belief development of the individual in them developing positive attitudes and behaviour. As determined in many studies, a host of different factors may be at play in the development of epistemological beliefs. Of these factors, age, educational level, level of education, gender, the process of teaching, the teaching approach and culture might form the important variables. Among these field studies, the place of specifically field-focused epistemology studies is rather incontrovertible. Especially when the studies conducted within the realm of science are examined, very important knowledge is obtained with regard to both the skill to interrogate and to think critically.

When the studies conducted regarding epistemology are examined, it is generally seen that researchers take teachers, teacher candidates and students as sample. This state of affairs exhibits the incontrovertible significance of education in the forming as well as the development of epistemological beliefs. That the individual can form their beliefs on the nature of science in a positive and developed way; is an educational, psychological, sociological and philosophical situation which can be procured throughout their education-training lives.

Epistemological models

The basis of many studies conducted on epistemology lies on the studies of Perry regarding mental and ethical development. Studies conducted in this area exhibited development between 1960s -1980s and reached a more extensively scaled quality with Schommer's studies (cited in, Aksan, 2006). In order to scrutinize epistemological belief models better; it is possible to congregate these models under the headings of developmental approaches, system approaches and case study approaches.

Developmental approaches

One of the epistemological belief models, developmental models are to be examined under the following models:

1.Scheme of intellectual and ethical development

Initially, Perry's study emerged as the first study regarding epistemological beliefs. In this sense, it can be stated that the basis for all models that emerged in relation to their epistemological beliefs is this very model (Whitmire, 2003; cited in. Kaplan, 2006). Perry scrutinized the change in the opinions of students regarding the nature of knowledge and ways to obtain knowledge over a period of four years.

In the Scheme of Intellectual and Ethical Development, a four-stage model was structured by combining some phases that are related to one another. The stages of this model determined by the researchers (Brownlee et al, 2002; Kaplan, 2006; Whitmire, 2003) can be put forth as; “dualism”, “pluralism”, “multiplism”, “relativism”, “fidelity”, “contextual relativity”, “commitment within relativism”.

2. Scheme of intellectual and ethical development

They formed a model by examining the epistemological beliefs of women in 1986 and they named this model as “Scheme of Women’s Ways of Knowing” (Deryakulu, 2004; Whitmire, 2003). In this model, similarly to Perry’s taxonomy; five stages have been structured as ‘silence, obtaining knowledge (perceived knowledge), subjective knowledge, procedural knowledge, structured knowledge (Hofer and Pintrich, 1997; Turgut, 2007). Silence forms the first stage of this model and women at this stage, while being passive, internalize authority. At the next step, “received knowledge”; all the ideas are acknowledged as good or bad, true or false.

Individuals who are at this stage think that knowledge comes from an external authority; though they still possess the tendencies to reform it and reformulate it (Hofer & Pintrich, 1997; Turgut, 2007). The individuals at the “subjective knowledge” stage of the model, which is the third stage on the other hand, do not trust an authority’s knowledge for an extended time and consider themselves the source of knowledge. Subjective knowledge generally falls into the class of “multiplism” although it bears “dualistic” properties in Perry’s taxonomy as well with these characteristics (Aksan, 2006). Individuals at the fourth stage of this model which is “procedural knowledge” consider knowledge open to interpretation and that it cannot be absolute.

3. Argumentative reasoning:

In this model developed by Kuhn; epistemological beliefs are put forth in three stages as “absolutist”, “multiplist” and “evaluative (Kuhn, 1991). While absolutists think that knowledge is absolute and authority is the source where it originates, multiplists contend that knowledge of the authority is not absolute and that their own opinions can be at the same level of legitimacy as the authority.

Individuals at the “evaluative” stage on the other hand do not recognize absolute knowledge and contend that both the authority and themselves can be right or wrong and that opinions from both of these sources need to be compared and contrasted with others including their own (Aksan, 2006; Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997).

4. Epistemological reflection model:

As a result of a study conducted on college students; the four-stage reflection model comprised of “absolute, junctural, independent and contextual” stages (Whitmire, 2004; Brownlee et al, 2002; Kaplan, 2006). According to this model, individuals at the “absolute” stage state that knowledge is absolute, and it is presented via an authority. This stage which resembles the dualism stage of Perry, involves two stages. One of these is the “receiving pattern” which takes the environment into account in receiving knowledge, whereas the other one is the “mastery pattern” through which more effective communication is established such as asking questions. In the epistemological reflection model, individuals in the category of “transitional individuals”; are skeptical about whether the authorities can know everything and doubtful of the certainty or absoluteness of knowledge. Individuals in the “independent” category of the model think that knowledge is not absolute, that there can be independent

opinions and that their own opinions may be similar to the authority. In the “contextual” category which is the last stage of the model; knowledge is constantly recreated with new content in continual change and development (Hofer, 2001; Kaplan, 2006; Turgut, 2007).

5. Reflective judgement model: King and Kitchener’s reflective judgement model emerged inspired by Perry’s and Dewey’s work on reflective thinking (cited in, Turgut, 2007). In the study conducted, interviews were made over a 15-year period with participants ranging from high-school students to adults. In the study, it was expected for students to explain four unstructured problems regarding current events and this seven stage model was developed in line with the solution proposals (Aksan, 2006; Turgut, 2007). The 7 stages of the scheme of reflective judgement can be expressed as such in 3 phases (cited in, Kaplan, 2006); “Pre-reflection Opinions Phase”: The first phase in which knowledge can be obtained in absolute and concrete form with mere observations, the second phase in which knowledge cannot be obtained by mere observation and the third phase involving the perspective that knowledge can both be absolute and not so. “Semi-reflective Thinking” phase: It consists of the first stage in which there is ambiguity since it involves personal expressions and the second stage which states that knowledge is contextual and subjective. “Reflective Thinking” phase: It consists of the first stage which purports that knowledge is structured individually as a result of evaluating knowledge obtained by various sources and the second stage in which the individual is active in obtaining knowledge. This stage involves the researching of the data or evidence regarding the matter or problem at hand individually as well (Whitmire, 2004).

The last stage of the reflective judgement model exhibits quite a lot of similarities with the philosophy of current constructivism approach. As seen here, the individual constructs their own process of learning per se. In this sense, epistemology and its important contribution to the learning process is clearly seen.

Teacher reflection levels

Students bring along their individual and educational experiences and backgrounds, that is their personal epistemological belief system, that reflects their orientations about learning including their own beliefs, their parents’ beliefs and their teachers and others beliefs. As Kardesh and Scholes (1996) put forward the role of learners’ epistemological beliefs in general strategic learning and problem solving in particular might be considered as critical. In this respect, looking “insight into epistemological beliefs may advance our understanding of human learning” (Schommer, 1990, p.503), and the knowledge of epistemological belief system of learners and teachers is very significant.

The teachers have a heavy duty to teach each student as effectively as possible in order to be successful for the educational purposes. As well as technological progress, social and institutional components require teachers to be more skilful in teaching practice. The demands from teachers have increased nowadays and they have had to renew themselves in order to keep up and catch up with the improvements in the arena of education. At this terminal, the "reflective learning" model has become a significant element in the teachers’ development process. Teaching activities might be described as an interactive activity, as the teacher forms their teaching models according to different aspects such as learners’ profiles such as age, gender, background etc. When the learners engaged in a teaching process, teachers start a thinking process about evaluation of these activities. This procedure is described as reflection or reflective practices.

When the studies on reflection reviewed over the years, it can be said that reflection has been a difficult conception to describe. As the reflection is a conceptual item, it is important how to differentiate it from other perceptions and notions. If a teacher makes an evaluation for getting feedback related with his/her teaching activities, how long and how much does it take to think over and assess? The process of assessment requires an exact definition of reflection (Üğüten, 2017). As a result of the reflective learning became a hot spot, a confusion emerged about what it means on the whole, and it began to be discussed as a motto word that has lost its necessity (Burton 2009). The notion of Reflection was used firstly by the famous scholar John Dewey in the first quarter of the 20th century and it has extended its role as an alternative way for the current teacher education procedures, (Erginel-Şanal, 2006).

Reflection is a crucial part of teachers' thinking and an essential element of educational programmes of the teachers. Reflection also gives opportunities candidate(pro prospective) teachers to make observations and carry out evaluations of their own experiences and draw clear conceptual frameworks to improve and increase their orientations, suppositions and assumptions. (Pence & Macgillivray, 2008; Turnbull, 2005, cited in Kırmızı & Tosuncuoğlu, 2019).

Richards (1998) thinks that reflectivity is a significant component in the teacher-development processes. Richards & Farrell (2005) also say that reflectivity is a process of critical evaluation of experiences that give teachers better opportunities in understanding of teaching activities. Reflective learning is a means of thinking which includes queries such as "what has someone done, what is someone doing, which outcomes have I got, which possible feedback/s will someone get?" As it can be inferred from this description, reflective learning is significant skill for educators in the education-training activities in order for them to observe themselves and do self-judgements. The teacher adopts reflectivity will be a model for learners and so they can have positive attitudes to reflective learning from very young ages and evaluate their own learning process.

Kumaravadivelu (2003) suggested a categorization about the functions of the teachers in the process of teaching: passive technique implementers, reflective practitioners, and transformative individuals. In line with this, Dewey (1933, 1997), expressed that reflective teachers have three characteristics: open mindedness, responsibility and sincerity. Borg (2011) states that a reflective teacher consistently analyze his/her teaching activities and so they are able to have new insights and improve their educational activities.

Schön (1983) divided the reflective activities into two subclasses: reflection on action it corresponds to the assessment of knowledge achieved in the past, and reflection-in-action, it is carried out while teaching activities go on. In the year of 1991s, Van Manen added a new subclass to the related literature-reflection-for-action. Van Manen created and improved this category evaluating the current experiences.

To sum up, Reflection (reflective teaching, reflective research, reflection on practice) is one of the most significant notions in the field of educational activities today. Essentially, the notion of reflection was presented for the first time by Dewey in the year of 1933 in order to explain and guide the educational subjects in depth. It provides an opportunity with teachers to have an effective, purposeful and stable thinking process. It also investigates the problems of the practitioners and tries to produce appropriate and sensible remedies for them.

Research questions

1. What are pre-service EFL teachers' perceptions regarding epistemological beliefs?
2. What are pre-service EFL teachers' perceptions regarding reflection levels?
3. Are there statistically significant differences between male and female participants in terms of their epistemological beliefs and reflection levels?
4. Are there statistically significant differences among grade levels in terms of their epistemological beliefs and reflection levels?
5. Are there correlations between epistemological beliefs and reflection levels?

Methodology

Data collection tools

In the present study, two data collection tools were used.

Epistemological Beliefs Survey: This survey was developed by Chan and Elliott (2004). It includes five subscales, which are *Innate/Fixed Ability (8 items)*, *Learning Effort/Process (11 items)*, *Authority/Expert Knowledge (6 items)*, and *Certainty Knowledge (5 items)*.

Reflection Levels Questionnaire: In order to measure, EFL teachers' reflection levels, the questionnaire developed by Larrivee (2008) was used. This questionnaire aims to assess teachers' level of reflective practice on the basis of four levels, which are *pre-reflection*, *surface reflection*, *pedagogical reflection*, and *critical reflection*.

Table 1. Characteristics of reflection levels

Level of reflection	characteristics
pre-reflection	Teachers respond to classroom situations in automatic ways, take things for granted without questioning, and do not modify their teaching style in relation to students' feedback.
surface	Teachers focus on methods and strategies used to achieve predetermined goals.
pedagogical	Teachers consider the theories underlying teaching methods, the instructional goals, and the relationships between theory and practice. They attempt to develop connections between their theory and practice.
critical	Teachers examine ethical and social implication and significant of their classroom actions.

Table 2. Reliability analysis

Variable	Number of items	Cronbach's alpha value
Innate ability	8	,751
Learning effort / process	12	,756
Expert knowledge	6	,446
Certainty knowledge	5	,570
Epistemological beliefs scale total	31	,762
Pre-reflection	14	,749
Surface reflection	12	,702
Pedagogical reflection	13	,885
Critical reflection	14	,902
Reflection scale	54	,881
Total	84	,903

Participants

The total number of participants in the present study is 131, and 95 (72,5%) of them are female and 36 (27,5%) are male. The number of 1st grade participants is 77 (59,2%), 2nd grade 18 (18,5%), 3rd grade 6 (4,6%), and 4th grade 11 (5,4%). The number of graduate participants is 7 (5,4%). Random sampling was used in the selection of the participants.

Table 3. The characteristics of the participants

	Gender		Total	Percentage
	Female	Male		
1 grade	61	16	77	59,2
2 grade	18	6	24	18,5
3 grade	3	3	6	4,6
4 grade	11	5	16	12,3
graduate	2	5	7	5,4
Total	95	35	130	

Findings

In the first place, findings related to the overall epistemological and reflection levels of pre-service EFL teachers are presented. Then, comparisons based on gender and grade level are presented. Finally, the correlation between epistemological beliefs and reflection levels is presented. Table 4 presents the descriptive statistics regarding the epistemological beliefs are presented.

Table 4. Descriptive statistics regarding the epistemological beliefs

Variables	Disagree		Undecided		Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Epistemological beliefs	62	49,6	8	6,4	55	44
Innate ability	55	42,6	11	8,52	63	48,83
Learning effort / process	51	39,8	14	10,9	63	49,2
Expert knowledge	55	43,6	20	15,8	51	40,5
Certainty knowledge	59	45,7	20	15,5	50	38,7

As for innate ability, the participants moderately agreed with the items in this category (48,83%). In particular, depending on the items under this category, it can be said that the participants agree that people are born good learners, some children are born incapable of learning well in certain subjects, and the ability to learn is innate/inborn. On the other hand, the participants do not believe that our abilities to learn are fixed at birth, one's innate ability limits what one can learn. With regard to learning effort / process, the participants agreed with the items there. This means that most participants believe that knowing how to learn is more important than the acquired facts, everyone needs to learn how to learn, and learning something really well takes a long time or much effort. In short, the participants value the role of effort in learning.

When it comes to expert knowledge, the participants do not seem to agree with the items there (43,6%). Looking at the items, we can say that the participants do not believe all the facts written in textbooks. They assume that even advice from experts should be questioned. Nevertheless, the participants do not agree that knowledge is tentative and uncertain. Finally, in relation to certainty knowledge, it can be said that most of the participants disagreed with the items here (45,7%). To be more particular, the participants partially agree that scientists will ultimately get to the truth if they keep searching for it, anyone can arrive at truth if he or she tries hard whereas they do not think that scientific knowledge is certain and does not change.

Table 5. Descriptive statistics regarding the reflection levels

Variables	Disagree		Undecided		Agree	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Reflection	45	47,3	4	4,2	46	48,4
Pre-reflection	56	48,2	9	7,7	51	43,9
Surface reflection	52	47,7	8	7,3	49	44,9
Pedagogical reflection	53	47,7	4	3,6	54	48,6
Critical reflection	50	47,6	7	6,3	48	45,7

The findings as to reflection levels are presented in Table 5. As we can understand from the table, the participants tend to pre-reflection items (48,6%), surface reflection items (47,7%), and critical reflection items (47,6%). They agree with the items related to pedagogical reflection (48,6%).

In relation to *pre-reflection*, it can be said that the participants agreed that they continue their academic lives without much consideration for alternatives and based on pre-set standards. Students who rated themselves high in pre-reflection section tend to be preoccupied with classroom management, control and student compliance, view classroom circumstances as beyond their control, and discuss problems simplistically or unidimensionally. What is worse, they have a tendency to attribute problems to students or others. However, the participants were reluctant to agree that they take things for granted without questioning, ignore the interdependence between teacher and students' actions, disregard students' perspectives without consideration, or fail to consider differing needs of learners.

As for *surface reflection*, the participants disagreed with some of the items. For example, they do not believe that they modify strategies without challenging underlying assumptions about teaching and learning, fail to connect specific methods to theories, fail to recognize patterns in students' behaviors. In addition, they also disagreed that they adjust teaching practices only to current situation without developing a long-term plan, they only focus on short-term results of problems or fail to innovative in cases of trouble.

With regard to *pedagogical reflection*, most of the participants agreed that they analyze relationship between teaching practices and student learning, seek ways to connect new concepts to students' prior knowledge, and identify alternative ways of representing ideas and concepts to students. Moreover, they also agreed that they would recognize the complexity of classroom dynamics, acknowledge what students bring to the learning process, consider students' perspectives in decision making, and they viewed teaching practices as open to further investigation.

Finally, when it comes to *critical reflection*, the participants agreed that they view practice within the broader sociological, cultural, historical, and political contexts and consider the ethical ramifications of classroom policies and practices. They also stated that they would acknowledge the social and political consequences of their teaching and would be active inquirers. What is more, they also stated that they would observe themselves in the process of teaching and would cultivate socially responsible actions in the students. On the other hand, the participants would not address issues of equity and social justice that arise in and outside of the classroom or challenge status quo norms and practices, especially with respect to power and control. They also reported that they would not challenge assumptions about students and expectations for students or put to question the commonly-held beliefs.

Another aim of the study was to focus on *gender differences* in terms of epistemological beliefs and reflection levels. The results are presented in Table 6. A number of statistically significant differences were observed between male and female students in terms of both epistemological beliefs and reflection levels. In relation to epistemological beliefs, it was seen that male students believe that smart students do not have to work hard ($M=2,9143$), value the effort in the learning process ($M=3,9714$), want to know how much experts know ($M=4,1429$), and that teachers / lecturers know a lot ($M=3,3429$).

As for reflection levels, female students tend to believe there should exist a teaching method applicable to all learning situations ($M=3,8526$), discuss problems simplistically or unidimensionally ($M=3,2414$), and tend to attribute ownership of problems to students or others ($M=3,3929$). On the other hand, male students think that there is no need for thoughtfully connecting teaching actions with student learning or behavior ($M=2,8529$).

Table 6. Gender differences in terms of epistemological beliefs and reflection levels.

	gender	f	m	t	df	sig.
Epistemological beliefs						
The really smart students don't have to work hard to do well in school	female	95	2,4737	-1,931	128	,056
	male	35	2,9143			
Learning something really well takes a long time or much effort	female	95	3,6105	-2,049	128	,042
	male	35	3,9714			
I often wonder how much experts really know	female	95	3,8421	-2,015	128	,046
	male	35	4,1429			
I am very aware that teachers/lecturers know a lot more than I do and so I agree with what they say is important rather than rely on my own judgment.	female	94	2,9362	-2,275	127	,025
	male	35	3,3429			
Reflection levels						
I believe there should exist a teaching method applicable to all learning situations	female	95	3,8526	3,661	128	,000
	male	35	3,2571			
I see no need for thoughtfully connecting teaching actions with student learning or behaviour.	female	87	2,4253	-2,224	119	,028
	male	34	2,8529			
I discuss problems simplistically or unidimensionally	female	87	3,2414	2,244	119	,027
	male	34	2,8235			
I attribute ownership of problems to students or others.	female	84	3,3929	2,444	116	,016
	male	34	2,9412			

Epistemological beliefs across grade level

In order to see whether there are statistically significant differences in epistemological beliefs in terms of grade level and graduation, the researchers conducted ANOVA. The results as to epistemological beliefs are presented in Table 7.

We can understand from the table that 3. grade students and 4. grade students differ in terms of their beliefs about whether students remain to be average when they start school average. Third grade students do not think so (M=2,000) while fourth grade students agree with that (M=3,0625). Actually, students in 1. and 2. graders also have a low mean value for this item (M=2,3247, M=2,7500, respectively). It may be said that students do not believe that it is possible to become a better student than an average one. Another difference is between 3. grade students and graduate students. Graduate students do not think that a student can change throughout his or her education process. The participants differed in terms of item 2 as well. The remarkable difference is between 1. grade students and graduates. First grade students have more faith in the fact that there are solutions to most problems (M=2,8421) while graduates have less faith in that (M=2,2857). When it comes to the next item, which is related to *expert knowledge* and which states that “I still believe in what the experts say even though it differs from what I know”, on average all the participants seem to have a moderate level of agreement. First grade and 2. grade students differ in terms of this item. Second grade students have the highest mean score (M=3,000) for this item.

When it comes to whether scientists can reach truth, 1. grade and 3. grade students differ. First graders seem to have a lot more faith in scientists (M=3,7662) whereas 3. graders are rather cautious (M=2,8333). The good news for this item is that graduate students agree with that item (M=4,1429). This means that EFL teachers and teacher candidates have faith in science and scientists. Finally, as for the last item, which is related to whether scientific knowledge is absolute or not, most participants seem to differ. In general, it can be said that 1, 3 and 4. graders do not agree with that item whereas 2. graders and graduate agree with that.

Table 7. ANOVA results for epistemological beliefs in terms of grade level and graduation

	grade	f	m	F	sig.	groups
1. Students who begin school with “average” ability remain “average” throughout school (innate 7)	1 grade	77	2,3247	3,064	,019	3-4 3- graduate
	2 grade	24	2,7500			
	3 grade	6	2,0000			
	4 grade	16	3,0625			
	graduate	7	3,1429			
2. Most problems have one best solution no matter how difficult they are (learnereffort 12)	1 grade	76	2,8421	3,653	,008	2 -3 1 - graduate
	2 grade	24	3,0000			
	3 grade	6	2,1667			
	4 grade	16	2,1875			
	graduate	7	2,2857			
3. I still believe in what the experts say even though it differs from what I know (expertknow 6)	1 grade	77	2,3117	2,995	,021	1 -2
	2 grade	24	3,0000			
	3 grade	6	2,3333			
	4 grade	16	2,6875			

	graduate	7	2,4286			
4. If scientists try hard enough, they can find the truth to almost anything (certainty knowledge 2)	1 grade	77	3,7662			
	2 grade	24	3,7917	3,235	,015	1-3
	3 grade	6	2,8333			1-graduate
	4 grade	16	3,2667			
	graduate	7	4,1429			
5. Scientific knowledge is certain and does not change (certainty knowledge 5)	1 grade	77	2,4286			1- 2
	2 grade	24	3,4583			2-3
	3 grade	6	2,3333	4,578	,002	1-graduate
	4 grade	16	2,4375			
	graduate	7	3,5714			

Reflection levels across grade level

Within the scope of the study, reflection levels were also investigated in terms of grade level. The results are presented in Table 8. A careful analysis of Table 8 indicates that there are statistically significant differences across grade level in terms of all four sub-dimensions of reflection, which are pre-reflection, surface reflection, pedagogical reflection, and critical reflection.

As for *pre-reflection*, there are significant differences in terms of whether the participants are preoccupied with classroom management, control and student compliance. The results show that there are statistically significant differences between 1. grade and 4. graders as well as 1. graders and graduates. First grade students seem to be less interested in classroom management or students' compliance issues (M=3,0959) whereas 3. graders (M=3,6667) and graduates (M=3,8571) seem to be much more into it. This shows that there is an increase in the awareness of the participants in terms of practical issues of classroom such as management. Another difference is related to whether the participants would disregard students' ideas without consideration. Although statistically 1. and 2 graders are different, the results show that 1st, 3rd and 4th grade students disagree with this item, indicating that they value students' perspectives. Finally, when it comes to whether pre-service EFL teachers consider differing needs of learners 1st, 2nd, and 3rd grade students disagreed with the item, showing that they would consider differing needs of their prospective learners. On the contrary, 4th graders and graduates seem to agree with the items, which indicates that they would not be able to consider learners' perspectives. Caution is warranted in interpreting this. Students in 1st, 2nd, or 3rd grades may not still be able to have sufficient awareness on the subject while 4th graders and graduates have a high level of awareness because they either have a practicum process they attend, or they have already started teaching. Therefore, they are more aware of the issue.

With regard to *surface reflection*, statistically significant differences were seen in two items. For the item related to whether the participants can see the patterns and react students' responses differentially, it was seen that 1st graders (M=2,6567) are different from 2nd graders (M=3,3182), 3rd graders (M=3,2000) and 4th graders (M=3,3750). It seems that 2nd, 3rd, and 4th grade students do not think that they can react differently to students' answers and see the patterns in them. Luckily, this rate decreased with graduates (M=2,8571). Considering that all the graduates in the present study are employed as teachers, it seems that they can reach students' responses appropriately. The participants also differ in terms of whether they would use only short-term results to potential problems, which is another item

for surface reflection. 1st, 3rd, 4th graders in addition to graduates do not agree with the statement, indicating that they would not only focus on short-term results. But 3rd graders partially agree with the statement.

When it comes to *pedagogical reflection*, there are statistically significant differences in two of the items. The first one is related with whether the participants have genuine interest in effectiveness of teaching practices and whether they would take risks. The findings show that almost all groups differ from each other. The lowest ranking groups are graduates (M=3,000) and 1st graders (M=3,4308) while the highest-ranking groups are 3rd graders (M=4,2000), 2nd graders (M=3,812), and 4th graders (M=3,8125). Unfortunately, the lowest group is the graduates. This can be interpreted in two ways. First of all, novice EFL teachers do not have sufficient expertise to enable such curiosity and thus foster effectiveness. The only thing they consider is to be able to manage the process and the classroom environment, as was indicated above. The second interpretation is that novice EFL teachers lost their hope of cultivating a genuine interest in effectiveness. This second option seems to be a distant possibility. Another point where the participants differ is about whether they engage in constructive criticism of their own teaching. In this item, 1st grade students differ from 3rd and 4th grade students. First grade students are undecided about this item (M=3,2879) while 3rd graders agree (M=4,2000) and 4th graders partially agree (M=3,7500).

Finally, considering *critical reflection*, the participants of the study different in terms of whether or not they would encourage socially responsible actions in the students. Almost all groups seem to differ from each other, but the difference that merits attention is the one between 1st graders (M=3,8750), 2nd graders (M=3,7619) and graduates (M=4,5714). Graduates agree with the statement, indicating that they value socially responsible actions in the students. This can be interpreted as good news from a constructivist viewpoint.

Table 8. ANOVA results for reflection levels in terms of grade level and graduation

	grade	f	m	F	sig.	groups
I am preoccupied with classroom management, control and student compliance (prefer 5)	1 grade	73	3,0959	2,612	,039	1 – 4
	2 grade	22	3,5000			1- graduate
	3 grade	6	3,6667			
	4 grade	16	3,6250			
	graduate	7	3,8571			
I dismiss students' perspectives without due consideration. (preref8)	1 grade	72	2,3472	2,649	,037	1-2
	2 grade	22	3,0000			
	3 grade	6	2,5000			
	4 grade	15	2,8667			
	graduate	7	3,0000			
I fail to consider differing needs of learners. (preref13)	1 grade	69	2,4058	3,434	,011	1 – 2
	2 grade	22	2,9091			1- 4
	3 grade	5	2,6000			1- graduate
	4 grade	16	3,1875			
	graduate	7	3,1429			
	1 grade	67	2,6567	4,793	,001	1-2

I react to student responses differentially but fail to recognize the patterns. (surface6)	2 grade	22	3,3182			1-3
	3 grade	5	3,2000			1-4
	4 grade	16	3,3750			
	graduate	7	2,8571			
I implement solutions to problems that focus only on short-term results. (surface 8)	1 grade	66	2,5455	3,253	,015	1-2
	2 grade	22	3,3182			2-3
	3 grade	5	2,2000			
	4 grade	16	2,8750			
	graduate	6	2,8333			
I have genuine curiosity about the effectiveness of teaching practices, leading to experimentation and risk-taking. (pedagogical4)	1 grade	65	3,4308	2,670	,036	1-3
	2 grade	22	3,8182			1 - graduate
	3 grade	5	4,2000			2 - graduate
	4 grade	16	3,8125			3 - graduate
	graduate	7	3,0000			
I engage in constructive criticism of one's own teaching. (pedagogical5)	1 grade	66	3,2879	2,671	,036	1-3
	2 grade	22	3,6818			1-4
	3 grade	5	4,2000			
	4 grade	16	3,7500			
	graduate	7	3,4286			
I encourage socially responsible actions in the students. (critical14)	1 grade	64	3,8750	2,440	,051	1 -graduate
	2 grade	21	3,7619			2-3
	3 grade	5	4,6000			2-graduate
	4 grade	16	3,7500			3-4
	graduate	7	4,5714			

The final aim of the study was to reveal any potential correlations between and among the components of epistemological beliefs and reflection level. To do this, a correlation analysis was run. The results are presented in Table 9.

Table 9. Correlation analysis between epistemological beliefs and reflection levels

	Innate know.	Learner effort	Expert know	Certainty know	Pre-ref.	Surface ref.	Pedagogical ref.	critical ref.
Innate know.	1	-,073	,32**	,12	,57**	,49**	-,02	-,06
Learner effort		1	,30**	,35**	-,11	,03	,45**	,45**
Expert know			1	,27**	,30**	,32**	,20*	,18*
Certainty know				1	,22**	,28**	,20*	,15
Pre-ref.					1	,66**	-,10	-,12
Surface ref.						1	,11	,18*
Pedagogical ref.							1	,81**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Innate know= innate knowledge, Expert know= expert knowledge, Certainty know. = certainty knowledge, Pre-ref. = pre-reflection, Surface ref.= surface reflection, Pedagogical ref.= pedagogical reflection.

In order to see the possible correlation between and among the sub-dimensions of epistemological beliefs and reflection levels, correlation analysis was run. Significant positive correlations were found between the variables. In terms of the *innate knowledge*, *expert knowledge* ($r = .32, p < .01$), *innate knowledge* and *pre-reflection* ($r = .57, p < .01$), and *innate knowledge* and *surface reflection* ($r = .49, p < .01$). Further inquiry indicated that the participants who believe that there is not much one can do to improve believe that there is no need for thoughtfully connection teaching actions with student behavior. Moreover, these who favor innate knowledge also assume that there is no need to see beyond the immediate demands of a teaching episode and tend to discuss potential problems simplistically or unidimensionally. This shows that when people epistemologically believe that knowledge is innate, they do not tend to further it. Significant positive correlation was observed between innate knowledge and surface reflection ($r = .49, p < .01$). Detailed inquiry indicated that when participants believe that knowledge comes from birth, they tend to limit their technical questions about teaching, do not bother to connect theory and practice, provide limited access for different learning styles and only focus on short-term solutions for problems.

Secondly, significant positive correlation was found between *learner effort* and *pedagogical reflection* ($r = .45, p < .01$) and *learner effort* and *critical reflection* ($r = .45, p < .01$). As for the correlation between *learning effort* and *pedagogical reflection*, a thorough analysis indicated that when participants believe that one needs to keep on trying to attain knowledge and view learning how to learn more important than learning facts, they tend to have a genuine curiosity about the effectiveness of teaching practices, and tend to value cooperative learning groups. Such findings point at the significance of experimentation and risk-taking. When participants value learning more than memorization, they tend to adjust methods and strategies based on students' relative performance, recognize the complexity of classroom dynamics, and acknowledge what students bring to the learning process. When it comes to the correlation between *learning effort* and *critical reflection*, significant insights were obtained. The findings show that when participants value putting effort to attaining knowledge, view learning how to learn more than memorization, they tend to view all options and question commonly-held beliefs. Moreover, they tend to observe themselves in the process and consider ethical issues pertaining to classroom practices. Focusing on the process enables one to observe oneself in the teaching process and promotes the idea of becoming active inquirer and creating socially responsible actions in the students.

Thirdly, a moderate level of correlation was observed between *expert knowledge* dimension and *pre reflection* ($r = .30, p < .01$), *surface reflection* ($r = .32, p < .01$), and *pedagogical reflection* components ($r = .20, p < .01$). Similarly, a moderate level of correlation was observed between *certainty knowledge* and *pre-reflection* ($r = .22, p < .01$) and *certainty knowledge* and *surface reflection* ($r = .28, p < .01$).

Fourthly, significant positive correlation exists between *pre-reflection* and *surface reflection* ($r = .66, p < .01$). A number of points are possible to draw from this correlation. First of all, when pre-service EFL teachers fail to question things, they tend to be limited in their teaching techniques, and do not question the applicability of teaching and learning techniques. What is more, they fail to provide long-term solutions for problems. Secondly, focusing on classroom management and control extensively leads to

limited space for learning styles. These findings suggest that pre-service EFL teachers' epistemological beliefs about pre-reflection level and surface reflection level must be paid special attention and their negative beliefs should be de-suggested.

Finally, highly positive correlation was observed between *pedagogical reflection* and *critical reflection* ($r = .81, p < .01$). Most items in pedagogical reflection correlated with the ones in critical reflection. From these correlations, we can say that if pre-service EFL teachers analyze relationship between teaching practices and student learning, they tend to view practice from a wider perspective, handle issues of equity and social justice that arise in and outside of the classroom, inquire the social and political consequences of his or her own teaching, and question commonly-held beliefs.

Discussion

The aim of the present study was to measure pre-service EFL teachers' epistemological beliefs, reflection levels, and the correlation between these two constructs. The construct of epistemological beliefs was conceptualized under four main sub-dimensions, which are *innate knowledge*, *learning effort*, *expert knowledge*, and *certainty knowledge*.

The findings on epistemological beliefs indicated that pre-service EFL teachers do not all the time think that all our knowledge and abilities to attain knowledge comes from birth. To support this, as for learning effort, the participants valued the role and importance of effort in the learning process. They stated that learning to learn is more important than acquiring facts. What is more, the participants in the present study do not believe everything presented to them and think that one can question even expert knowledge.

In terms of *pre-reflection*, the participants reported that they may tend to maintain their academic lives without much consideration for alternatives. Those who ranked high in terms of pre-reflection have a tendency to be more preoccupied with classroom management issues and discuss problems simplistically or unidimensionally. When it comes to *surface reflection*, it can be said that the participants had a moderate level of surface reflection. They believe that they may fail to decide on their strategies without challenging underlying assumptions about teaching and learning. In regard to *pedagogical reflection*, a moderate level of reflection was discovered. The participants agreed that they would recognize the complexity of classroom dynamics, acknowledge what students bring to the learning process, consider students' perspectives in decision making, and they viewed teaching practices as open to further investigation. Finally, in term of *critical reflection*, it was found that the participants have self-confidence in viewing practice within the broader sociological, cultural, historical, and political contexts and consider the ethical ramifications of classroom policies and practices and being aware of the social and political consequences of their teaching.

The study also focused on gender differences in terms of the variables of reflection levels and epistemological beliefs. In terms of reflection levels, female students believe that there must be a common method applicable to all situations and they tend to discuss problems more simplistically. On the other hand, according to male participants, there is no need for thoughtfully connecting teaching actions with student learning or behavior. As for epistemological beliefs, male and female participants differed on several points. For example, male participants believe that smart students do not have to work and they value the effort in the learning process.

Statistically significant differences were also observed in grade level and epistemological beliefs. The results about epistemological beliefs indicate that as pre-service teachers go upper grades, they start to be more concerned about classroom issues like classroom management, student control, etc.

The study found significant positive correlation between *innate knowledge*, *expert knowledge*, *innate knowledge* and *pre-reflection* and *innate knowledge* and *surface reflection*. Those who favor innate knowledge tend to believe that there is no need to explore things further. For example, most of them reported that there is not much one can do to improve believe that there is no need for thoughtfully connection teaching actions with student behavior. Detailed inquiry indicated that when participants believe that knowledge comes from birth, they tend to limit their technical questions about teaching, do not bother to connect theory and practice, provide limited access for different learning styles and only focus on short-term solutions for problems. It can be speculated that these findings indicate that one's cognition determines one's actions.

Another significant finding of the study was that there is strong positive correlation between epistemological beliefs about learning effort and pedagogical reflection. Findings indicated that when participants believe that one needs to keep on trying to attain knowledge and view learning how to learn more important than learning facts, they tend to have a genuine curiosity about the effectiveness of teaching practices and tend to value cooperative learning groups. These findings point at the importance of experimentation and risk-taking.

Conclusion

Societies comprised of questioning individuals have been directing the change and development of the current age. It is individuals who form and develop societies. The dimension of epistemological beliefs play an important role in the individual's psychological, sociological, philosophical and behavioural development. Individuals with developed epistemological beliefs can look at events with a rather critical, creative and objective perspective, which ensures that the individual can go about going through their scientific thinking steps. One of the most important factors affecting the individuals' epistemological beliefs' level of development is the process of education-training. This process involves an eight-year at the very least, long-winded period of studentship called "primary education". This situation puts forth that the period of studentship needs to be formed more qualitatively.

The present study has found that pre-service EFL teachers have varying levels of epistemological beliefs. With regard to beliefs, two points require attention. In the first place, teacher educators must be aware of the factors that enable pre-service teachers to form these beliefs. This is an area of study. Another point that merits attention is that, as was suggested by Buehl & Fives (2016) and Greene & Yu (2016), teachers' epistemological cognition must be supported for both pre-service and in-service teachers. For pre-service teachers, courses like *epistemology*, *the philosophy of science*, etc can be added to the program. And in-service teachers can be supported through in-service training programs. This is called epistemically informed praxis by Fives et al. (2007).

One of the limitations of the present study is that it failed to take into consideration the academic qualification of the participants. However, studies indicate that academic qualifications may or may not be influential in this regard. For example, Ansarin et al.'s study (2015) did not find any correlations between academic qualifications and reflection levels. On the other hand, in another study Rezaeyan and Nikoopour (2013) found a relation between academic qualifications and reflection levels. Therefore,

future studies can explore the such connections. Another limitation of the present study is that it failed to include year of experience as a variable. Future studies should include year of experience as a variable because literature indicates that it is important in terms of reflection levels (Ansarin et al., 2015).

An important concern as to epistemological beliefs is whether or to what extent teacher education programs and whether epistemological beliefs influence behaviors of teachers in classroom (Sosu and Gray, 2012). Most studies in literature on epistemological beliefs being cross-sectional studies, longitudinal studies are needed to investigate the role of teacher education programs on epistemological beliefs.

Acknowledgements or Notes

A preliminary version of this paper was presented at the ICLEL International Congress on Lifelong Education and Leadership that was held in Sakarya, Turkey on 13-16 July, 2020.

References

- Aksan, N. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Anık, C. (2009) Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. Ankara: Bilig, 39
- Ansarin, A. A., Farrokhi, F., & Rahmani, M. (2015). Iranian EFL teachers' reflection levels: The role of gender, experience, and qualifications, *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), pp. 140-155.
- Barnes, N., Fives, H., Mabrouk-Hattab, S., SaizdeLaMora, K., (2020). Teachers' epistemic cognition in situ: evidence from classroom assessment, *Contemporary Educational Psychology*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101837>
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). London: Routledge.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G. & Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing a holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, (2)1, 1-16.
- Buehl, M. M. (2008). Assessing the multidimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs* (pp.65-112). Dordrecht, Springer
- Burton, J. (2009). Reflective practice. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 298-308). New York: Cambridge University Press.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi Felsefesi*. Ankara: Say yayınları.
- Chan, K.W. & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education* 20, 817–831.
- Deryakulu, D. (2004). *Epistemolojik inanışlar: Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Dewey, J. (1933). *How to think: A re-statement of the relation of reflective thinking to the education context*. Boston: DC: Heath, &Co.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Eğitim (1994). *Anna Britannica: Genel Kültür Ansiklopedisi içinde* (c.11, s.109-111). İstanbul: Ana Yayıncılık.

- Erginel-Şanal, S. (2006). Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Fives, H., Barnes, N., Buehl, M. M., Mascadri, J., & Ziegler, N. (2017). Teachers' epistemic cognition in classroom assessment. *Educational Psychologist*, 52(4), 1-14. 270-283. doi: 10.1080/00461520.2017.1323218
- Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45-53. doi:10.1177/2372732215622223
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, (13)4, 353-83.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. Hofer & P. R. Pintrich (Ed.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.3-14). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K. & Pintrich P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, (67)1, 88-140.
- Jacob, P. (1989). *L'Épistémologie - L'âge de la science*, Paris, Odile Jacob.
- Kaplan, A. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum çalışması. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kardash, C. A. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of pre-existing beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260- <https://psycnet.apa.org/record/1996-01756-006>
- Kırmızı, Ö., & Tosuncuoğlu, I. (2019). Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Four Beginning Pre-service EFL Teachers in Turkey. *English Language Teaching*; Vol. 12, No. 4, 127-138. EN: 1916-4750.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macro strategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal Bilginin Oluşumu ve Toplumsal Bilgiye Dönüşümünde Epistemoloji Bilgi Hizmetleri İlişkisi I. Ankara: Türk Kütüphaneciliği 14, 4 , 386-411
- Palo, G. (2013). Bilginin Toplumsallaşması ve Sosyal Epistemoloji. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences Sayı/Number 51, Aralık/December 2013*, 75-84
- Pence, H. M., & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.003>
- Rezaeyan, M., & Nikoopour, J. (2013). The relationship between teachers' reflectivity with Iranian students' achievement. *Journal of Language Sciences & Linguistics*, 1(1), 9-20.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.82.3.498>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Sosu, E.M. & Gray, D.S. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence, *International Journal of Educational Research*, 53, 80–92.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (3)2.
- Turgut, G. Ş. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimin lise fizik öğrencilerinin epistemolojik inanışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üğüten, S. D., & Ekizer, F. N. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Yansıtıcı Öğrenme Nedir? In H. Yılmaz , E. Yücel, S. D. Üğüten, F. Şanal (Eds.), *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi*. Çizgi Kitabevi Yayınları:796. Aralık 2017.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: Suny Press; London, Ont.: Althouse Press.
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library and Information Science Research*, (25), 127-142.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment and their information - seeking behavior. *Information Processing and Management*, (40), 97-111.

31. Dilbilimsel ve toplumdilbilimsel perspektiften cinsiyet

Emin YAŐ¹

APA: Yaş, E. (2022). Dilbilimsel ve toplumdilbilimsel perspektiften cinsiyet. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 469-482. DOI: 10.29000/rumelide.1132588.

Öz

Cinsiyet (erkek ve kadın) kavramı biyolojik, toplumsal ve bireysel olarak ele alınabilen bir konudur. Cinsel temelli dil üretim farklılıklarının dil bilimsel mi, sosyal hiyerarşı mi yoksa kültürel mi olduğu uzun zamandan beri çokça işlenmiş ve değişik bilimsel çevrelerce tartişıla gelmiştir. Kadın ve erkeğin farklı dil üretimleri yapıp yapmadıklarıyla ilgili çalışmalar dünyada feminizm hareketinin ortaya çıktığı 1970’li yıllara denk gelmektedir. Aynı dönemlerde bilimsel düzeylerde toplumdilbilimsel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu toplumdilbilimsel çalışmaların erkek-kadın dil üretim farklılıklarına ilişkin ilk önemli çalışmalar olduğu kabul edilmektedir. Dil ve cinsiyet araştırmalarına bakıldığında genel hatlarıyla iki soru üzerinde yoğunlaşmanın olduğunu görülmektedir: Birincisi erkek ve kadınlar dili farklı (farklı boyutlarda) mı kullanırlar? İkincisi toplumsal yaşam içerisinde yazılı veya sözlü modüllerde erkeği anlatan dil ile kadını anlatan dil bir birinden farklı mıdır? Alan yazın baz alınarak yapılan bu nitel çalışmada ‘erkekler ve kadınlar gerçekten farklı mı konuşuyorlar’ sorusuna bir yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Cinsiyet temelli dil kullanım farklılıklarının olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen bu konunun tartişmalar açık olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğu küçük verilerle ve farklı yöntemlerle yapılmış olması, güncel verilerin kullanılmaması, verilerin çoğunun İngiliz dilinden toplanması gibi sebeplerden dolayı cinsel temelli dil kullanım farklılığın kesin olmadığını söylemek mümkündür.

Anahtar kelimeler: Dil ve cinsiyet, cinsiyet, dil bilim, toplumdilbilim, toplumsal cinsiyet

Gender from the linguistic and sociolinguistic perspective

Abstract

The concept of gender (male and female) is an issue that can be handled biologically, socially and individually. Whether the gender - based language production differences are linguistic, social hierarchy or culture has long been discussed and debated by different scientific circles. Studies on whether men and women produce different languages coincide with the 1970s, when the feminism movement emerged in the world. In the same period, sociolinguistic researches were carried out at scientific levels. These sociolinguistic studies are considered to be the first important studies on male-female language production differences. Looking at language and gender studies, it is seen that there is a general, intensified focus on two questions: First, do men and women use language differently (in different dimensions)? Secondly, is the language that describes the man and the language that describes the woman different from each other in written or oral modules in social life? An attempt was made to find an answer to the question “do men and women really speak differently” in this qualitative study, based on the literature. Although there are various studies on gender-based language use differences, it seems that this issue is open to discussion. It is possible to say that the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü (Batman, Türkiye), meminyas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6813-1160 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132588]

difference in gender-based language use is not certain due to reasons such as the fact that most of the studies were conducted with small data and different methods, up-to-date data were not used, and most of the data were collected from the English language.

Keywords: Language and gender, gender, linguistics, sociolinguistics, social gender

1. Giriş

Cinsiyet açısından bakıldığında biyolojik (Sexus), toplumsal ve bireysel olmak üzere üç çeşit farklılıktan söz etmek mümkündür. Biyolojik cinsiyet doğuştan gelen her iki insan türünü ifade eden sözcüklerdir. Örneğin “eril” ve “dişil”. Toplumsal cinsiyetse² bireylere yüklenen rolleri ifade etmektedir. Örneğin “baba” ve “anne”. Bireysel farklılıklar ise toplumun bireye öğrenme süreci boyunca nerede, nasıl ve niçin davranması gerektiğine işaret etmektedir. Örneğin erkek çocuğun oyuncakları seçilirken mavi renk ve kız çocuğun oyuncakları seçilirken pembe renklerin tercih edilme davranışı her iki cinse atfedilen rolleri göstermektedir.

Hatta kimi toplumlarda bireyin sosyalleşmesi sürecinde hangi kelimelerin erkekler tarafından hangi kelimelerin kadınlar tarafından kullanılması gerektiği kural haline gelebilmektedir. Örneğin Etiyopya’da konuşulan Sidamo dilinde yalnızca erkekler tarafından kullanılan kelimeler ve yalnızca kadınlar tarafından kullanılan kelimelerin olduğu bildirilmektedir. Örneğin “süt” kelimesini bir erkek kullanacaksa “ado” ve bir kadın kullanacaksa “gurda” demelidir (Yule, 2020:319). Başka bir deyişle hangi cinsin hangi kelimeyi kullanacağı toplumdilbilimsel açıdan belirlenmiştir.

Yine Japoncada yapılan bazı araştırmalarda bu dilin bazı dil bilimsel yapılarının sadece erkekler tarafından kullanıldığı ve bazılarının da sadece kadınlar tarafından kullanıldığı belirtilmektedir. Örneğin ‘sen’ ve ‘ben’ zamirlerini ele alalım: Sadece erkeklerin kullandığı bir ‘sen’ ve ‘ben’ zamiri vardır; sadece kadınların kullandığı ‘sen’ ve ‘ben’ zamiri vardır (Yule, 2020). Aynı şekilde bazı dil bilimsel yapılar var ki bunları sadece erkekler soru cümlesi yaparken kullanmaktadır. Bazı dil bilimsel yapılar var ki sadece kadınlar tarafından kullanılmaktadır. Bu gramer kategorilerine benzer başka kategorilerin de olduğu bildirilmektedir (a. g. e).

Öte taraftan erkek ve kadınların dil üretimlerinin farklı olup olmadığına ilişkin yapılan bilimsel araştırmalar (toplumsal cinsiyet ve dil bağlamında) 1960’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde başlayan sivil hareketi (siyahilerin sivil haklarda eşit olmak için başlattıkları hareket)³ ve 1970’lı yıllarda başlayan feminizm⁴ (Erol, 2021) hareketi ile zaman açısından bir paralellik göstermektedir. Erkek ve kadının bireysel, toplumsal rolleri sorgulanmış eşitlik arayışları büyük bir ivme kazanmıştır. Bu alanlardaki gelişmelerin yanı sıra iki cinsin aynı zamanda dilsel üretimde de eşit olup olmadığı konusundaki bilimsel araştırmalar yoğunlaşmıştır. Özellikle Lakoff (1972, 1973), Bernstein's (1972) ve Trudgill (1972, 1978) gibi toplumdilbilimsel çalışmalar erkek-kadın dil üretim farklılıklarına ilişkin ilk

² https://tr.wikipedia.org/wiki/Toplumsal_cinsiyet_sosyolojisi

³ Afrikalı Amerikalılar kanun önünde eşit olmak için sivil hareketi başlattılar. Sivil hareketi daha sonra Avrupa’ya sıçramıştır. Sol hareket ve kadın hakları hareketlerinin ortaya çıkması da bu olaylarla bağlantılı olduğu söylenmektedir.

⁴ Feminist hareketin toplumsal cinsiyet kavramı üzerinden başlattığı tartışmalar yaşama ait ve üretilmiş olan ne varsa yeniden anlamaya ve analiz edilmeye önemli bir davet oluşturmuştur.

önemli bilimsel çalışmalar yapmışlardır. Yine Fransa’da Luce Irigaray, Helene Cixous⁵ ve Julia Kristeva sözü edilen konuda önemli önemli araştırmalar yürütmüşlerdir (bkz: Durudoğan, 2010).

Genel hatlarıyla gerçekleştirilen bu çalışmalarda üzerinde durulan en önemli sorunun ‘erkek ve kadın farklı mı konuşur, erkek ve kadının dil üretimi farklı mıdır’ sorusu olduğu görülmektedir. Daha sonra bu konudaki araştırmalar giderek artmıştır. Büyük boyut ve ivme kazanan bu araştırmalar zaman içerisinde çok çeşitlilik kazanmıştır. Bununla ilişkili olarak söylembilim açısından olguya bakılmış, toplumsal alanda konuşulan ve yazılan dilin ‘erkek ve kadın’ı nasıl işlediğiyle ilgili çalışmalar da yapılmıştır (Örneğin Holmes, 1992, 1995) . Buna ek olarak ‘kadını düşük gören ve aşağılayan bir dilin mi yoksa erkekle eşit gören bir dil mi kullanımı mı mevcuttur’ sorusu da önem kazanarak çokça işlenmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı kadın ve erkek farklı mı konuşur? sorusuna bir açıklık getirmektir. Bu sorunun yanında toplumda erkeği ve kadını konuşurken kullanılan dil farklılık göstermekte midir? konusu işlenecektir.

Böyle bir araştırmanın yapılma sebebi yazılı ve görsel medyada sıkça duymaya başladığımız bazı meslek grubundaki erkek sözcüklerin yerine kadın sözcüklerinin kullanılmaya başlanmasıdır. Örneğin “bilim adamı” yerine her iki cinsi ifade eden “bilim insanı” ve onları ayrı ayrı ifade eden “bilim adamı” ev “bilim kadını” söylemleri gittikçe daha çok kullanıma sokulmaktadır. Peki dile direkt yapılan bu müdahaleler ne kadar başarı gösterecektir? Bu aşamada bu sorunun yanıtını bulmak oldukça zor görünmektedir. Zaman zaman gerek bilim alanında çalışan kişiler gerekse diğer bazı sivil toplum kuruluşları konuya ilişkin düşüncelerini dile getirmek suretiyle girişmelerde bulunduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öncelikle dil bilgisi bakımından cinsiyet işlenecektir. Daha sonra dil bilimsel ve toplumbilimsel alanda sorunsala bir açıklık getirmek için bilimsel çevrelerde ortaya çıkan iki yaklaşımdan söz edilecektir: ‘hükmetme’ (dominans) ve ‘farklılık’(difference) hipotezleri. Alan yazın gözden geçirildikten sonra tartışma ve sonuç kısımları takip edecektir. Çalışmanın sonucu şunu göstermektedir: Erkeklerin kullandığı dilin kadının kullandığı dilden daha farklı olduğunu ileri sürenler olduğu gibi farklı olmadığını da ileri sürenler vardır.

2. Dil bilgisi açısından cinsiyet

Dil biliminde ve toplumdilbilimde cinsiyet kavramını anlamak için öncelikle dil bilgisi bağlamında bazı bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Dil bilgisini incelediğimizde iki kategorinin öne çıktığını görmekteyiz. Bunlardan bir tanesi doğal cinsiyet ve diğeri de dil bilgisi cinsiyetidir. Aşağıda bunlara ayrı ayrı açıklamalar getirilmiştir.

2.1. Doğal cinsiyet

Doğal cinsiyet daha çok erkek ve kadın cinsiyetleri üzerine odaklanmaktadır. Erkek ve kadınların doğal cinsiyet ayrımını açıklamaktadır. Doğal cinsiyet ve dil bilgisi cinsiyeti arasında bir etkileşimin bulunduğundan söz etmek gerekmektedir. Bazı dillerin doğal cinsiyeti (dişil ve eril) sadece canlılarla sınırlı kalırken bazı dillerin bu özelliklerini cansızlara da (eşyalar, yerler, durumlar...vb) taşıdıkları bilinmektedir. Dil bilimsel cinsiyet, yani dişil, eril veya nötr gibi türlerin sadece canlılarda (özellikle

5 Ona göre erkeğin kendisini merkezde görmesinin nedeni dünyaya sahip olma düşüncesi vardır. Bu dünyayı dile hakim olmak kaydıyla yönetmeye çalışır. Erkek, dil dizgesindeki simgesel söylemi kendisi için bir araç olarak görür. Bu aracı dünyayı istediği gibi somutlaştırarak devreye sokar. Erkek simgesel söyleme tam anlamıyla sahiptir.

kadın-erkek) değil aynı zamanda tüm cansız adlarda da görülmesi, söz konusu olduğunda bazı dillerin ağırlıklı olarak adların erkek ve kadın cinsiyetlerine odaklandıkları görülmektedir. Böylesi durumlarda adlar cinsiyet sınıfına göre ayrılmaktadır. Cinsiyet sınıfına göre ayrılan adların adları, sıfatları, tanımlıkları hatta fiil çekimlerini kendi adların cinsiyetlerine uymalarını mecburi kılmaktadırlar. Jule (2020) İngilizcenin ağırlıklı olarak doğal cinsiyete sahip olduğunu belirtmekte ve bunun dil bilgisi cinsiyetine sahip diğer dillerden ayrıldığını söylemektedir. Doğal cinsiyet canlıların (hayvanlar ve insanlar) doğal yolla/doğallığın sonucunda oluşmuş olan biyolojik cinsiyetlerini ifade etmektedir. Örneğin ‘she, her’ → Ayşe; ‘he, his, him’ → Ahmet. Aşağıdaki örneğe bakalım:

Ahmet kicked the ball → **He** plays football vey well. (‘He’ Ahmet’e işaret etmektedir.)

2.2. Dil bilgisi cinsiyeti

Dil bilgisel cinsiyet dişil, eril veya nötr gibi türlerin sadece canlılarda (özellikle kadın-erkek) değil aynı zamanda tüm cansız adlarda da görülmesi demektir. Dil bilgisi cinsiyeti bazı doğal dillerin gramerlerinin öğrenilmesini zorlaştırdığı söyleyebilir. Örneğin Celce-Murcia ve Larsen-Freeman’in (1983) bildirdiğine göre İngilizceyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok zorlandıkları gramer konularının başında tanımlıklar olduğuna işaret etmekte ve gerçekleştirdikleri bilimsel araştırmalarda tanımlıklar nedeniyle İngilizcenin öğrenilmesinin hiç de kolay olmayan bir dil haline geldiğini belirtmektedirler. Dil bilgisi cinsiyette, doğal cinsiyetin aksine, adın eril veya dişil türüne göre sınıflandırıldığı bilinmektedir.

Bu kategoriye uyan dillerin erkek ve kadın olmak üzere iki, bazen erkek ve kadın cinsiyetlerin yanında nötr diye adlandırılan bir sınıfın da mevcudiyetiyle üç ayrı cinsiyet barındırdığı görülmektedir. Örneğin Roma/Latin dil ailesine giren Fransızcanın ‘le’ (le Mur: Duvar), ‘la’ (la Tableau: Tablo) olmak üzere iki tane dil bilgisi cinsiyeti varken Almancanın ‘die’ (die Schule: Okul), ‘der’ (der Tisch: Masa) ve ‘das’ (das Auto: Araba) olmak üzere üç tane dil bilgisi cinsiyeti vardır. Az önce söz edildiği gibi Celce-Murcia ve Larsen-Freeman (1983) İngilizceyi ikinci/yabancı dil olarak öğreten (ESL/EFL) öğretmenlerin tanımlıkların (ve buna bağlı adların cinsiyetleri) kendi öğrencileri için edatlardan sonra en zor ikinci konu olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de İngilizce ana dili olmayan veya çocuklukta bu dili öğrenmeyen (diğer bir deyişle çocukluğunu İngilizce dil topluluğunda geçirmeyen) bir kişinin “the” tanımlığının nerede kullanılması gerektiğini veya nerede düşürülmesi gerektiğini öğrenmesi çok zor görünmektedir.

Sadece özne konumunda cinsiyet gösteren sözcükler (zamir) değil, zamanlardaki fiil çekimlerini de büyük oranda etkileyen diller mevcuttur. Hal böyle olunca fiillerin cinsiyete göre çekimlerinin sürekli değişmesi olguyu daha da karmaşık hale getirmekte ve bu dillerin yabancılar tarafından öğrenilmesini oldukça güç kılmaktadır.

Örneğin Almancada ‘Araba sürmek/arabayla gitmek’ (fahren) fiilini ele alalım. Tablo 1’de İngilizcede ve Almancada fiil çekiminin cinsiyet (genus) ve sayıya (numerus) bağlı olarak karşılaştırmalı bir şekilde gösterilmiştir. Burada Almancada ‘Fahren’ fiilinin şimdiki zamanda etken bir tümcede cinsiyet ve sayıya göre nasıl değiştiği, cinsiyet ve sayı bakımından çekildikten sonra nasıl tanınmaz hale geldiği görülmektedir. Oysa İngilizce ‘drive’ fiilinin cinsiyet ve sayı bakımından çekimine baktığımızda bunun büyük oranda değişmediği fark edilecektir. Üçüncü tekil şahıslarda sadece ‘-s’ soneki gelmiştir.

Tablo 1: ‘Fahren’ (araba sürmek/arabayla gitmek) şimdiki zaman, etken tümce

		İngilizce	Almanca
Birinci tekil şahıs	I/ich	drive	fahre
İkinci tekil şahıs	you/du	drive	fährst
Üçüncü tekil şahıs	he, she, it/ er, sie, es	drives	fährt
Birinci çoğul şahıs	we/wir	drive	fahren
İkinci çoğul şahıs	you/ ihr	drive	fahrt
Üçüncü çoğul şahıs	they/sie	drive	fahren

Doğal dilleri daha da karmaşık duruma getiren dil bilgisi cinsiyetinin fiil çekimlerinin yanı sıra sıfat, tanımlık ve zamirlere yansımadır. Sıfatların ve zamirlerin önlere ve sonralarına farklı ekler gelebileceği gibi sözcük olarak önlere de bir kelime gelebilmektedir. Bu nedenle böyle özellikleri taşıyan dillerin öğrenilmesi oldukça güçleşmektedir diyebiliriz. Tablo 2’de ‘tüm’ sözcüğü sıfat olarak Fransızcada cinsiyet ve sayıyla uyuma girerek nasıl değişiklik arz ettiği gösterilmektedir.

Tablo 2. ‘Toute’ sıfatının çekimi

	TEKİL	ÇOĞUL	ÖRNEK
ERİL	tout (le)	tous (les)	<u>tout</u> le livre : tüm kitaplar
			<u>tous</u> les fils : tüm erkek evlatlar
DİŞİL	Toute (la)	toutes (les)	<u>toute</u> la ville : tüm şehir
			<u>toutes</u> les femmes : tüm bayanlar

Doğal diller cinsiyet ve sayı bakımından çekildiğinde sözcükler sık sık değiştiği/değişliğe uğradıkları için öğrenilmeleri basit değildir. Dilbilgisi açısından cinsiyeti gördükten sonra şimdi de toplumsal bağlamdaki ilişkisine bakalım.

3. Dil Toplumsal kültürün bir yansımasıdır: Türk Dili örneği

Dil bir toplumun kültürünü en iyi yansıtan araçların başında gelmektedir. Dil kültür taşıyıcısıdır. Dolayısıyla bir kültür incelenmek istendiğinde öncelikle dili incelemek faydalı olacaktır. Aynı biçimde erkek-kadın bağlamında toplumsal yapılar toplumsal statüler incelenmek istendiği zaman dildeki ifadeler bakmak çoğu zaman yeterli olabilmektedir. Bir toplumda erkek ve kadını ifade eden dil incelendiğinde kelime, gramer veya söylem (discourse) alanların kategori olarak seçildi gözlemlenmektedir. Örneğin Aydınöğlu (2015) araştırmasında Türkiye toplumunda kadına yönelik kullanılan birçok ifadenin kadını erkeğe karşı küçük düşüren ve onu erkeğin konumundan aşağıda olduğunu gösteren/kanıtlayan çok sayıda ifade olduğundan söz etmektedir. Bu ifadelerden bazıları

şunlardır: “evde kalmış kız” “karı kılıklı”, “erkek kadınmış”, “karı gibi gülme”, “bir işi adam gibi yapmak”...vb.

Türk toplumu tarihsel açıdan anaerkillik olmasına rağmen Anadolu’daki tarihsel gelişim sürecinde daha çok ataerkil bir karakter kazandığı söylenebilir (Demirbakan, 2018; Tellioglu, 2016; Çobanoğlu, 2018)⁶. Türk dilinde mevcut olan bazı sözcüklerin bunun kanıtı olarak durduklarını düşünmekteyim. Sözelimi Almandaca ve İngilizcede ‘Vaterland’ (baba vatanı), ‘Fatherland’(baba vatanı)kullanılırken Türkçede ‘anavatan’ kelimesi kullanılmaktadır. Almanlar ve İngilizlerin gözünde vatan/memleket babadan kalmaz; çünkü baba önemlidir. Türkler içinse vatan/memleket anadan kalmaz; çünkü anne önemlidir diye yorumlanabilir.

Tarihin akışında Türk toplumundaki birçok anaerkil özelliğin artık ataerkil özelliklere bürünmüş olduğunun kanaatini taşımaktayız. Bilinen bir gerçek var ki erkek ve kadın hakkında kullanılan dilin, bütün toplumlarda olduğu gibi, niteliği kadına olan bakış açısını göstermekte, kadına verilen değere ait önemli ipucular sunmaktadır. Bu ipuçları bir sözcükte olabileceği gibi bazen bir deyim veya atasözünde (veya diğer dil bilimsel kategorilerde) yer bulmuştur. Sözelimi Aydınoglu (2015) araştırmasında 72 atasözünü örneklem olarak ele almış, olumlu, olumsuz veya tarafsız biçiminde tasnif etmiştir. Tasnif sonucunda kadını 46 tane atasözünün olumsuz, 9 tanesinin olumlu ve 17 tanesinin ise tarafsız gördüğü sonucuna varmış, netice itibarıyla Türkçede dil kullanım yoluyla kadının olumsuzlandığı (hem de aşağılandığı) tespitinde bulunmuştur.

Öte taraftan, son 20-30 yıldır birçok ülke bilimsel gelişmelerin etkisiyle, teknolojinin ve küreselleşmenin hız kazanmasıyla toplumsal, siyasal, ekonomik ve daha birçok açıdan değişim ve dönüşüm yaşamıştır/yaşamaktadır. Toplumsal açıdan erkek-kadın arasındaki uçurumun kapandığını daha çok eşitlik temelinde biçimlenmelerin arttığını söylemek gerekmektedir. Kısacası erkek egemen toplum denilen tanımlama günümüzde büyük bir erozyon geçirme aşamasından geçmektedir. Bu gelişmeleri öncelikle toplumun dili kullanmasında gözlemlemek olası olmaktadır. Hem erkeği ve hem de kadını içine alan “bilim adamı” ve “iş adamı” yerine artık ortak kelime olarak “bilim insanı” ve “iş insanı”; her iki cinsi ayrı ayrı ifade eden “bilim adamı”, “bilim kadını” ve “iş adamı”, “iş kadını” tabirlerin kullanılmaya başlanması bu çabaların birer sonucudur. Öte taraftan yine “kadın doktor”, “kadın mühendis” ya da sağlık alanında sıkça karşılaştığımız “erkek hemşire” söylemlerinin kullanıma girmesi bu amaçlar nedeniyle olmaktadır.

Sosyal, siyasal ve ekonomik olarak her iki cins arasında fark kapanırsa başka bir deyişle eşit bir temele oturursa dil kullanımları da ona göre değişecektir denmektedir. Böyle eşitliğe doğru bir değişim her ülkede aynı oranda olamamaktadır. Örneğin Türkiye’de kadın erkek eşitliği ekonomik hayatta ya da toplumsal değer gören bazı statülerde istenilen seviyelere/i ulaşmamıştır/-aşamamıştır. TÜİK ulusal eğitim veri tabanı ve hane halkı işgücü araştırmasıyla (2019) ilgili açıklanan bazı verilerin burada yazılması yararlı olacaktır. Buna göre 15 yaş ve üstü istihdam oranında erkekler % 63,1 gibi bir oranına sahipken kadınlar % 28,7 oranına sahiptir. Yine 15 ve üstü işgücüne katılma oranlarında büyük bir fark olduğu gözlenmektedir. Erkeklerin %72,0 işgücüne katılım sağlarken kadınların işgücüne katılımı % 34,4’te kalmaktadır (Korkmaz ve Budak: 2022).

⁶ <https://www.haberturk.com/yerel-haberler/59965312-prof-dr-cobanoglu-anaerkil-donemi-anlattianaerkil-donemde-kadınlar-liderlik-yapıyordu>. Erişim Tarihi: 08.05.2022

⁷ Bazıları şunlardır: Çirkin karı evin toprak, güzel karı düğün/sokak gezer; Arıdan bal karıdan kavga çıkar Kadının fendi erkeği yendi; Ateşle oynama, elini yakar; avratla oynama, evini yakar.

Erkekler ve kadınlar farklı mı konuşur? sorusu bilimsel çevrelerde araştırılmış ve tartışılmıştır. Bunun neticesinde iki yaklaşımın öne çıktığı gözlemlenmektedir. Bunlardan bir tanesi 'hükmetme' (dominans) ve 'farklılık'(difference) hipotezleridir. Şimdi bunların ne olduğu açıklanacaktır.

4. Hükmetme (dominans) hipotezi

Karşılıklı konuşmalarda veya erkek - kadın arasında meydana gelen bir sohbette kişilerin bazı stratejilere başvurdukları belirtilmektedir. Konuşma süresinden söz kesme tutumuna değin bir dizi cinsiyet farkını ifade eden dil bilimsel davranış gözlemlenmektedir. İşte bu davranışları tetikleyen nedenlerin bireyin toplumdaki statüsü ve gücü olduğunu dile getiren düşünceler alan yazında çokça işlenmiştir. Çoğu araştırma sohbetlerde/diyaloglarda erkeğin hükmetme davranışına sahip olduğunu rapor etmiştir. Bu durumun en önemli kanıtı erkeğin karşısındaki kadın katılımcının konuşmasını sık sık kestiğinden dolayı olduğu bildirilmiştir. Erkeğin toplumdaki sosyal ve ekonomik gücü ne kadar yüksekse konuşmayı kesme sıklığı o kadar artmaktadır denilmiştir (Kunsmann, 2012).

Lakoff (1975) diğer taraftan kadının toplumsal statüdeki güçsüzlüğünü pasiflik olarak ifade etmiş bu da dominant grubun hesabına geldiği için böyle bir dilsel davranışın ortaya çıktığını söylemiştir. Ne var ki katılımcının o anki ruhsal hali, sohbetin/diyaloğun uzunluğu, bireyin eğitim seviyesi ya da katılımcının dil kullanım farkındalığı gibi daha burada sayılamayacak kadar çeşitli etmenlerin var olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu görüşe gelen eleştiriler arasında erkeğin ve dişiliğin ayrı kategoriler olmadığını biçimindedir. Toplumdilbilimci olan Maltz/Borker (1998: 418-419) istatistiksel ortalamalar her iki cins için belirli özellikler göstermesine veya doğru olduğu konusunda kimi fikirler olmasına rağmen standart sapmaların oldukça büyük olabileceğini ve bunun göz ardı edilmemesi gerektiğini bildirmektedirler.

5. Farklı olma (difference) hipotezi/yaklaşımı

Bu hipotezin öne sürdüğü genel düşünceye göre erkek ve kadın dil topluluğunda iki alt kültüre sahiptir ve bunun neticesinde cinsiyet temelli farklı dil üretimleri meydana gelmektedir. Erkeklerin ve kadınların farklı iletişimsel davranışlarını ifade eden bu yaklaşım kişiler arası davranışların ayrı dil bilimsel stratejilerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığını belirtmektedir.

Farklı kurallar iki alt kültürde dilsel davranışların yönlendirmesinde önemli bir role sahip olmakta ve kimi zaman yanlış anlamalara yol açabilmektedir. Örneğin, minimum yanıtların farklı kullanımından yanlış anlamalar ortaya çıkabilmekte ve her iki katılımcının (erkek-kadın) karşılıklı iletişimini bozabilmektedir. Maltz/Borker (1998: 422) bu konuda şu ifadeler yer vermektedir: "Imagine a male speaker who is receiving repeated nods or "mm hmm"s from the woman he is speaking to. She is merely indicating that she is listening, but he thinks she is agreeing with everything he says. Now imagine a female speaker who is receiving only occasional nods and "mm hmm"s from the man she is speaking to. He is indicating that he doesn't always agree; she thinks he isn't always listening."(Konuştuğu kadından tekrar tekrar başını sallayarak ya da "mm hmm"ler alan bir erkek katılımcı düşünün. Kadın katılımcı sadece dinlediğini gösteriyor, ama erkek katılımcı kadın katılımcının söylediği her şeye katıldığını düşünüyor. Şimdi, konuştuğu adam yalnızca ara sıra başını sallayan ve "mm hmm" diye mırıldayan bir kadın katılımcı tefekkür edin. Erkek katılımcı her zaman aynı fikirde olmadığını belirtiyor; kadın katılımcı ise erkek katılımcının kendisini her zaman dinlemediğini düşünüyor.)"⁸

⁸ Bu çeviri yazar tarafından yapılmıştır.

Kısacası bu yaklaşıma göre hem erkekler hem de kadınlar farklı alt kültürlerle ait olmaktadır. Bu nedenle onların tercihleri de farklı yönde olabilmektedir. Konunun ana düşüncesi, erkekleri sadece baskın oldukları için "suçlamaktan" kaçınmamaktadır aynı zamanda kadınların konuşmasının yetersiz/düşük olduğunu öne sürmekten de kaçınmaktadır.

'Erkek ve kadın dili farklı mı konuşur' sorusuna yanıt bulmaya çalışan bu iki yaklaşım önemli olmakla birlikte kesin bir yargının varlığından söz etmek bilimsel açıdan eksik sayılmaktadır. Ne var ki, böylesi yaklaşımlar konunun aydınlatılması için önemli açıklamalar ve bilgiler sunmaktadırlar.

Bu araştırmanın ana konusu dil bilimsel açıdan cinsiyeti ele almak olduğu için konunun alan yazında işlenme durumuna geçmemiz gerekmektedir.

6. Alan yazına bir bakış

Dil bilimdeki çalışmalarıyla tanınan Jespersen (1992) dil ve cinsiyet arasındaki bağlantıyı işlemiş erkek dili ile kadın dili arasında kullanımdan kaynaklı farkların olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda erkek ve kadın dil farklılıklarına ilk değinen araştırmacıların başında gelmektedir. Erkek dili ve kadın dili ile ilgili en yoğun çalışmaların ise 20.yüzyılın 3.çeyreğinde dünyadaki feminizm⁹ hareketinin ivme kazandığı döneme denk gelmektedir.

Bu konuda en önemli araştırmalardan bir Lakoff (1973: 45-80) tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşlerinin ana teması erkeğin konuşma tarzının normatif olduğu buna karşılık kadının konuşma tarzının ise normdan ayrıldığı diğer bir deyişle sapma gösterdiği yönündedir. Yaptığı çalışmalarda erkek ve kadının dil kullanımlarında özgül eğilimlerin var olduğunu gözlemlemiştir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Erkek dil kullanım özellikleri

- Üstü kapalı bir prestijle standart olmayan dil biçimlerinin/ lehçelerin ve ağızların daha fazla kullanılması (yani bir toplumsal bağ aracı olarak dillerini 'aptallaştırıyorlar'/çok basitleştiriyorlar').
- Yemin etme sıklığının yüksek olması
- Daha iyi mizah anlayışının varlığı
- Daha fazla fıkra anlatmanın belirgin olması
- Doğrudan tarz daha fazladır; direk ve açık komutların kullanılması ('Kaşığı bana uzat/ver')
- Sohbeti kaçırmanın veya sohbeta hükmetmenin fazla olması
- Bazı alanlardaki basitleştirilmiş sözcük dağarcığı

Kadın dil kullanım özellikleri

⁹ TDK sözlüğünde feminizm tanımı şöyle verilmiştir: toplumda kadının haklarını çoğaltma, erkeğinkiler düzeyine çıkarma, eşitlik sağlama amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi.

- Daha nezaketli biçimler
- Mizah eksikliği
- ‘Çok çok’ veya ‘kesinlikle’ gibi yoğunlaştırıcı ifadeler
- Kaçamak cevap vermeler/dolaylı anlatımlar (bir şeyin söylenmesindeki gücü yumuşatan veya zayıflatan kelimeler ve ifadelerin var olması, örneğin ‘belki’ sözcüğü veya yanıtı)
- Özgül hale gelmiş kelime dağarcığı; örneğin ‘renklere’ ait sözcüklerin sıklığı
- Bildirimsel bağlamda soru tonlamasının belirgin olması
- Onay almak için kurulan soru şekilleri (bir ifadeyi soruya dönüştürmek, örneğin ‘Öyle değil mi?’)
- Empatik dil kullanımının görölmesi; örneğin ‘böyle’
- Boş sıfatların kullanım sıklığı; mesela ‘çok güzel’, ‘çok tatlı’
- Çok fazla doğru dilbilgisinin ve noktalama işaretlerinin kullanılma sıklığı
- Doğrudan alıntılama biçimlerin görölmesi

Bu özellikler iyice incelendiğinde Lakoff (1973)’un da belirttiği gibi kadının bireysel ve toplumsal pozisyonda gücünün daha az olduğunun işaretlerini vermektedir.

Yine tanınan önemli araştırmacılarından biri olan Tannen (1990) erkek ve kadınların dili farklı kullandıklarını belirtmiştir. Daha sonra erkek-kadın konuşmasının "kültürler arası iletişim" olduğunu iddia ederek "kadın-erkek iletişimsizliği"ni açıklamaya çalıştığı görölmektedir. Tartışmalı - karışık cinsiyet sohbetlerini çalışma konusu yapmıştır. Dilin her iki cins tarafından farklı kullanımlarından kaynaklı yanlış anlaşma ve çatışmaların meydana geldiğini bildirmiştir.

Tannen (1990) ‘neden erkeklerin ve kadınların dili farklıdır’ sorusunu daha çok toplumsallaşma bağlamında değerlendirmekte, bunun sebeplerinin böyle bir süreç olduğunu bildirmektedir. Sosyalleşme yaşanırken erkek ve kız çocukların bir birlerine karşı ne zaman ve nerede nasıl saygı ve uygun davranışın sergilenmesi gerektiğinin öğretildiğini belirtmektedir. Ona göre bu süreç erken çocukluk zamanlarında başlar ve kimi oyun çeşitleriyle güçlendirilir. Erkekler dışarıda ve daha büyük akran kitlesiyle oyun oynamayı (ve bunların bir lideri vardır aynı zamanda ‘kazanma’ ön plandadır) tercih ederken kız çocuklar daha küçük akran gruplarında oyun oynamayı tercih ederler. Erkekler daha çok kavga ve mücadeleye odaklanırlarken kızlar daha çok evcilik oynamaya odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu iki cinsiyetin kullandığı dil ve dil işlevi kayda değer ölçüde bir birinden farklılaşmaktadır. Tannen dolayısıyla erkek ve kadınların farklı amaçlar çerçevesinden dil kullanımları vardır demektedir.

Her iki cinsiyetin dil farkları aşağıdaki gibi verilebilir:

Kadınlar

- Onlar için dil iletişim aracıdır ve toplumsal ilişki kurmak için bir araçtır, böyle ilişkilerin sürdürülmesi önemsenmektedir
- Kişisel konular ön plandadır
- Özel ortamlardaki konuşmalar tercih edilmektedir
- Kadının konuşmaları etkileşim ağırlıklıdır Tannen (1990) bunu “Rapport Talk”(dostça ilişki konuşması) diye adlandırılır.

Erkekler

- Onların konuşmaları statü ağırlıklıdır ve konuşmalarında daha çok uzmanlık gerektiren konular vardır
- Şatafatlı bir şekilde en fazla kim bilir tarzı yaygındır; örneğin spor hakkında konuşurken
- Politik benzeri konularda enformasyon değişimi için gerekli araçları kullanırlar, Tannen (1990) bunu “Report Talk” (bildirme konuşması) olarak adlandırmaktadır.
- Herkese açık yerlerde bu konuşmalar meydana gelir, ama ev ortamında daha çok suskunluk tercih edilmektedir.

Görüldüğü gibi her iki cinsin farklı amaçlarla dil kullanımlarından söz edilmektedir. Böylelikle farklı davranışların varlığı onların hangi ve ne çeşit dil bilimsel davranışı (kaba mı yoksa nazik mi?) sergileyeceklerini de bir biçimde belirleyebilmektedir.

Her iki cinsin az önce verilen toplumsallaşma boyutundaki dil kullanım farklılıklarını Holmes (1995) dil bilimsel boyutta temellendirmeye çalışmıştır. Bazı terimlerin anlaşılması gerektiğinden Türkçeleri verilecektir. Açıklamaları da takip edecektir.

Hedges: Kesinlik vermeyen kaçamak yanıtlar olarak ifade edilebilir. Alıcı tarafından deneyimlenen ifadelerin kolaylaştırılması için kısaltmaların hedef edinildiği dil bilimsel araçlar olarak tanımlanabilmektedir. Bunlar bir ifadenin nezaket olarak algılanıp algılanmayacağını belirleyebilmektedirler. Örneğin **doğrulama soruları (tag questions):** geçen kahvede oturuyordun, değil mi?; Bazı **kip fiilleri (modal verbs):** Bana kapıyı açabilir misiniz? **Sözcüksel öğeler (lexical items):** Belki başka bir mağazaya bakmalıyız. **Dil bilimsel yardımcı araçlar:** Örneğin, kekeleme veya boşluk bırakarak konuşma.

Booster: Bir ifade gücünün altını çizen öğelerdirler. **Prozodik/ölçü ifadeler:** Bugün ne kadar şık ve güzel görünüyorsun? Bazı **kipli zarflar:** Mehmet hiç ummadığın kadar güzel ve dikkatli araba kullanır. **Tekrar gibi retorik araçlar:** O çok ama çok fedakar bir annedir.

Dilin amacı farklı yorumlandığı için erkek ve kadın dili farklı kullanılmaktadırlar. Holmes (1992: 319) kadınların erkeklerden nezaket gereği doğrulama sorularını (tag questions)(örneğin: herkesin izlediği filimler farklıdır, değil mi?) daha çok kullandıkları tespitinde bulunmuştur. Aynı şekilde ona göre

kadınlar erkeklere göre kompliman içeren yapıları daha çok kullanmaktadırlar. Buna ek olarak dost ilişki (rapport) hesaba katıldığında kompliman yapılar kadınlar tarafından daha fazla kullanılmaktadır.

Homes (1992) nezaket kavramını 'başkaları için etkin bir şekilde olumlu endişeler ve zahmet vermeyen mesafeli davranışlar' olarak tanımlamaktadır. Yine kadınlar daha açık özür dileme ifadelerine başvurumaktadırlar.

Coates (1989) Lakoff'a benzer bir pozisyon almıştır. Yani dil kullanımında işbirliği göstermelerin önemli bir ölçüt olduğunu düşünmüştür. Onun bildirdiğine göre kadınların bütün konuşmaları işbirliğine dayanır. Katılımcılar tartışmaları müzakere etmektedirler ve konuşmacı olarak birbirinin haklarını desteklemektedirler. Öte taraftan bu kalıplar, karışık cinsiyet konuşmalarında bulunmayan bir özelliktir demektedir.

Martin (1954:58) çok uzun zaman önce toplumsal tabakalaşma (sınıf temeline dayanan) bağlamında erkek-kadın farklılıklarına dikkat çekmişti. Görünüşe göre, kadınlar kendilerini orta sınıfa yükseltmeye erkeklerden çok daha yatkın olduklarını ve erkeklere nazaran kendilerini işçi sınıfına tahsis etme olasılıklarının daha düşük olduğunu belirlemişti. Bu durum statü bilincinin kadınlar arasında daha belirgin olduğuna dair yaygın olan gözlemi doğrulayan bir bulgu olduğu söylenmektedir.

Başka bir dili bilimci olan Kunsman (2012) Coates (1993:3)'un 'Kadınlar ve erkekler farklı mı konuşuyorlar?' sorusuna 'farklılığın nedeninin özgül olarak cinsiyete mi yoksa alternatif olarak statü ve güce mi dayandırılabilir/ilişkilendirilebilir?' diye bir soru eklemekte ve alan yazındaki veriler çerçevesinde tartışmasını başlatıp düşüncelerini sunmaktadır. Bireyin kişiliği ve grubun canlılığı da dil kullanımındaki değişkenliğin açıklanmasında rol oynayabileceğini belirttikten sonra kadın alt kültüründe canlılık faktörünün arttığına ve bu da artan karalılıkla/kendine güvenle sonuçlandığına dair kanıtların varlığından söz etmektedir. Böyle bir süreç göz önüne alındığında, dil kullanımına göre kadın ve erkeğin farklılaşmasını belirlemek amacıyla doğrulama soruları gibi yapıların ve konuşmayı kesme gibi davranış kalıplarının öneminin azalacağını söylemektedir. Cinsiyet veya statüden ziyade cinsiyet ve statü belirleyici kategoriler olacağı sonucuna varmaktadır.

7. Tartışma

Çoğu araştırmacı nezaket ve dil kullanımı ilişkisinde bu iki ögeyi sayısal veri (toplanan sayısal veriler de araştırma evrenin tümünü temsil ettiğini söylemek zordur) toplamayıp her iki cinse atfetme eğilimini taşıyabilmektedirler. Bu iki dil bilimsel araç (nezaket ve doğrulama soruları) dilin kullanım alanında değerlendirilmiş (Lakoff, 1973) fakat işlevsellik anlamında hesaba katılmamıştır. Örneğin; "Ankara'ya uçmadan önce lavabo tamerini yapmak güzel bir fikir değildi, değil mi?" cümlesi erkeğin ve kadının dil kullanması bağlamına değil daha çok bu alanın dışındaki bağlama ilişkin olma olasılığı mevcuttur. Bu tümcede dil işlevselliği açısından bir eleştiri dile getirilmiş olabilir.

Araştırmalarda erkeklerin ve kadınların farklı dil kurallarını kullandığı, etkileşim için iletişim kadınlar tarafından daha uygun görülen bir görüş olduğu bildirilmektedir. Erkekler için statü değişikliği ve bilgi değiş tokuşu 'report' (bildirme) kelimesi altında işlendiği görülmektedir. Ne var ki hangi cinsin daha nezaketli olduğu sonucuna varmak için sadece dil bilimsel pencereden bakarsak bizi yanlış bir sonuca götürebilir. Çünkü doğrudan olmayan sözeylemsel (söylem bilim) öğelerde hangisinin nezaket olacağı hangisininse nezaket olamayacağı araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirli bağlamlardan elde edilen veriler yeterli olmayabilmektedir. Belki kadınlar bilinçli olarak değil

yaratılışları gereği nezaketli davranmakta ve nezaket sözcük/tümceleri kullanmaktadırlar. Erkekler tarzları gereği kaba oldukları için değil konuşma biçimleri gereği öyle olabilmektedirler. Farklı dil kullanımı sadece cinsiyet bakımından değil diğer bakımlardan da araştırılmalıdır. Örneğin kültür, yaş, sosyal sınıf, gibi değişkenlerin de olaya dahil edilmesi gerektiği düşüncesini taşımaktayız. Bu yapıldığı takdirde her iki cinsin dil üretimi farklı değildir gibi bir sonuçla karşı karşıya kalabiliriz.

Lakoff'un düşüncelerinin doğru olduğunu söylemek o kadar kolay görünmemektedir. Çünkü neredeyse 60 yıl geçmiştir. Dolayısıyla erkek ve kadının sosyal hayattaki rolü değişmiş olabilir. Yine kendi araştırma grubunun araştırmanın tüm evrenini temsil etmesini kesin bir şekilde söylemek zordur. Modern dünyanın günümüzde içinde bulunduğu durum (hukuki iyileşmeler, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik... vb.) erkek ve kadını daha eşitlikçi bir seviyeye gelmesine vesile olmuş olabilir. Sonuç itibarıyla bu gelişmelerin toplamı düşünüldüğünde özellikle kadının sosyal hayatındaki eşitlikçi rolü kadının ve erkeğin dilini daha benzer hale gelmesine neden olmuş olabilir.

Lackoff (1973) göre kadınlar hoş, güzel, berbat, müthiş... vb. sıfatlar kullanırlarken erkekler daha çok temel sıfatları kullanırlar (iyi veya kötü gibi). Bu konu bazı araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bilgisayar destekli derleme (corpus) dayanarak çalışma yapmışlardır. Barczewska and Agata (2018) bilgisayar destekli derlemeye¹⁰ dayanarak Lackoff (1973)'un kadına ve erkeğe atfettiği sıfatları bir araştırma konusu yapmışlardır. Onların amacı ilgili çalışmada cinsel temelli sıfat kullanımlarının olup olmamasını bulmaktır. Gerçekleştirmiş oldukları analizde farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Başka bir deyişle bu çalışmada erkeklere atfedilen bazı sıfatların kadınlar tarafından; kadınlara atfedilen bazı sıfatların erkekler tarafından kullanıldıkları tespit edilmiştir.

8. Sonuç

Neden erkeklerin ve kadınların dili farklıdır? Sorusu alan yazında sıkça karşılaşılan ve üzerinde birçok araştırma yapılan temel sorulardan birisidir. Konuşma farklılığındaki çeşitliliği açıklamak için hem baskınlık hem de farklılık yaklaşımlarının kullanılabilmesi yazılmıştır. Kimi araştırmalar kadının dilinin erkeğin dilinden farklı olduğunu göstermektedir. Bunun nedeninin kadının toplumdaki statüsü, ekonomik gücü, mizacı ve diğer özellikler olduğu gösterilmiştir.

Erkek ve kadın hakkında toplumun kullandığı dil nasıldır? sorusuysa toplumdan topluma ve kültürden kültüre değişiklik arz etmektedir. Tarihin bazı sahnelerinde Türk toplumu anaerkil iken günümüzde ataerkil biçimleri ağırlık kazanmıştır. Bunun en iyi yansıması dilde mevcuttur. Bazı araştırmalarda Türkçede kadının değerini olumsuzlayan buna karşın erkeğin değerini olumsuzlayan/yücelten pek çok kelime, deyim ve atasözün var olduğu belirtilmiştir.

Farklı araştırmaların farklı sonuçlar ortaya çıkardığı gözlemlenmektedir. Nicel ve nitel araştırmalardaki farklılıklar ile metodolojik farklılıklar konunun sonucunu etkileyebilmektedir. Yine dil kullanmanın psikolojik yönünü de hesaba katmak gerekmektedir. Stilistik dil kullanımı bilimsel olmayan bir statü farkını ifade ettiğinden dolayı göz önünde bulundurulması önemli olmaktadır.

Tabii ki kurumsal kimi girişimler kadının toplumdaki ekonomik ve sosyal statüsünü eşitlikçi temelde destekleyip güçlendirebilmektedir. Böyle gelişmelerin erkek-kadın dil üretim farklarına yansıması muhtemeldir. Fakat tam olarak gerçekleşebileceğini söylemek olası değildir. Örneğin dil bilimsel cinsiyet konusunda bazı kurumlar, dernekler, gruplar dile yapay müdahale yapsa da binlerce yılın

¹⁰ The Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)

kültürünü kendi dizgesinde barındıran doğal dillerin kısa sürede değiştirilmesi/değişmesi ya da bazı kullanımların atılması çok zor görünmektedir. Hatta imkânsız gibi bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. “Su akar yolunu bulur” atasözünde olduğu gibi dil kendi yolunu arar ve bulur. Şunu demek istemekteyiz: Son zamanlarda bazı müdahalelerle dil erkek-kadın cinsiyeti bakımından eşitlikçi hale (erkek ve kadını belirten meslek kelimelerin kullanıma sokulması) getirilmeye çalışılmaktadır. Örneğin “işadami” yerine “iş insanı” ve “iş kadını”, “bilim adamı” yerine “bilim insanı” ve “bilim kadını” gibi. Peki, “Adam akıllı bir iş yap” denir veya “adam adamdan çekinmez utanır” denir. Bu gibi deyim ve atasözlerindeki cinsiyet kadın değil erkektir. Bunlar nasıl kaldırılacak/değiştirilecek? Kısacası yapay müdahale ile dilin tamamen değiştirilmesi oldukça zor görünmektedir.

Erkek ve kadının dili farklı kullandığına dair çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen sonuç itibariyle bu konu kesinleşmemiştir. Araştırmaların çoğu küçük verilerle ve farklı yöntemlerle yapılmış olması, güncel verilerin kullanılmaması nedeniyle sözü edilen fikirlerin doğru olmadığı ya da değiştiği yönünde fikirlerin mevcut olduğu söylenebilir. Erkeklerin kullandığı dilin kadınların kullandığı dilden daha farklı olduğunu ileri sürenler olduğu gibi farklı olmadığını ileri sürenler de vardır. Tarihsel boyutu içerisinde yürütölen çalışmaların çoğu İngiliz dilinin kullanım bağlamında yapılması sorunsala başka bir boyut kazandırmaktadır. Diğer dillerde de büyük ölçekte ve dilin tüm alanlarında araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aydinoğlu, N. (2015). *Kadın ve Dil*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 8/1.
- Barczewska S. and Agata A. (2018). *Good or marvelous? Pretty, cute or lovely? Male and female adjective use in MICASE*. Kielce Poland. (<https://doi.org/10.22210/suvlin.2018.086.02>)
- Bernstein, B. (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf.
- Coates, J./Cameron, D. (eds.) (1989): *Women in Their Speech Communities*. London.
- Coates, J. (1993). *Women, Men and Language*. London.
- Celce-M. M. ;Larsen-F. D. (1983). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Deborah, T. (1990). *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation*. New York.
- Demirbakan C. (2018) Kurtuba Akademi v. Ulusal Öğrenci Sempozyumu “Bir İnsanlık Sorunu Olarak Şiddet” 28-29 nisan 2018, Malatya.
- Durudoğan H. (2010). İkinci Dalga Fransız Feminizmine Kısa Bir Bakış. Hülya Durudoğan, Fatoş Gökşen, B.Emrah Öder, Deniz Yüksekler (Der.), Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları içinde (67-97). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Erol, A. (2021). *Toplumsal Cinsiyet Kavramı Bağlamında Feminist Yaklaşımların Bir Analizi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 53, 31-54.
- Holmes, J.(1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. London.
- Holmes J. (1995). *Women men and politeness*. New York. London Publishing.
- Jespersen, O.(1992). *Language: its Nature, Development and Origin*. New York: Henry Holt & Co.
- Korkmaz, A.N. ; Budak, S. (2022). *Ekonomik (İktisadi) Kalkınma ve Kadın: Türkiye Örneği*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi. 6(1), 197-223, 2022.
- Kunsmann P. (2012). *Gender, Status and Power in Discourse Behavior of Men and Women*. Freie Universität Berlin.
- Lakoff, R. (1972). *Language in Context*. Language 48/4: 907-927.

- Lakoff, R. (1973). *Language and Woman's Place, Language in Society*. Vol. 2, No 1, 45-80
- Lakoff, R. (1973). *The Social Context of Language Use* Lecture delivered at the Linguistic Summer Institute. Ann Arbor.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Women's Place*. New York.
- Martin, F. (1954). *Some Subjective Aspects of Social Stratification*. In Glass, D. (ed.) (1954): *Social Mobility in Great Britain*. London.
- Maltz, D./Borker, R. (1998). *A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication*. In: Gumperz, John (ed.) (1982): *Language and Social Identity*. Oxford: 281-312. Also in: Coates, Jennifer (ed.) (1998): *Language and Gender: A Reader*. Oxford: 415-434.
- Telliöglu İ. (2016). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 55, 209-224. ERZURUM
- Trudgill, P. (1972). *Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of East Anglia*. *Language in Society* 1: 179-195.
- Trudgill, P. (1978). *Sociolinguistic Patterns in British English*. London.
- Yule .G. (2020). *The Study of Language*. Cambridge University Press. Seventh Edition.

İnternet kaynakları

https://tr.wikipedia.org/wiki/Toplumsal_cinsiyet_sosyolojisi

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 07.05.2022)

<https://www.haberturk.com/yerel-haberler/59965312-prof-dr-cobanoglu-anaerkil-donemi-anlattianaerkil-donemde-kadinlar-liderlik-yapiyordu> Erişim Tarihi: 08.05.2022

32. Secrecy and disclosure in *Angels in America* and *How to Get Away with Murder*

Olgahan BAKşI YALÇIN¹

Sultan KOMUT BAKINÇ²

APA: Bakşı Yalçın, O.& Komut Bakınç, S. (2022). Secrecy and disclosure in *Angels in America* and *How to Get Away with Murder*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 483-497. DOI: 10.29000/rumelide.1132589.

Abstract

The emergence of various sexual subcultures and communities is part of a larger process that has characterized the twentieth century, resulting in ever-growing social complexity and social differentiation. This differentiation process has produced “a new pluralism of class, ethnic, racial and cultural forms as well as a diversity of gender and sexual experiences,” as Jeffrey Weeks puts it in his work, *Sexuality* (1986, p. 75). *Angels in America* (1992-1995) by Tony Kushner is a play set in America in the 1980s against a backdrop of conservatism, sexual politics, and a new mysterious disease: AIDS. On the other hand, *How to Get Away with Murder* (2014-2020) is an American legal thriller television series created by Peter Nowalk and produced by Shonda Rhimes in ABC Studios, in which the LGBTQ community finds its long-neglected place in American society. In both works, written twenty years apart, secrecy and disclosure strongly tied to sexual identity is the real nexus of the storyline in which the protagonists fight with their sexual identities along with social, cultural, and political attitudes, thus, transforming their entire lives into a battleground. In this paper, we aim to discuss the secrecy and disclosure of sexual identities in light of the USA's social, political, and cultural changes in *Angels in America* and *How to Get Away with Murder*.

Keywords: *Angels in America*, *How to Get Away with Murder*, Secrecy, Disclosure, LGBTQ community, AIDS, Same-Sex marriage

Angels in America ve *How to Get Away with Murder* başlıklı eserlerde gizlilik ve ifşaat

Öz

Farklı cinsel alt kültürlerin ve toplulukların ortaya çıkışı, yirminci yüzyılı karakterize eden ve giderek artan sosyal karmaşa ve toplumsal farklılaşma ile sonuçlanan daha büyük bir sürecin parçasıdır. Bu farklılaşma süreci, Jeffrey Weeks'in *Cinsellik* (1986, s. 75) adlı eserinde belirttiği gibi, “sınıfsal, etnik, ırksal ve kültürel biçimlerin yanı sıra çeşitli toplumsal cinsiyet ve cinsel deneyimler için yeni bir çoğulculuk” doğurmuştur. Tony Kushner tarafından yazılan *Angels in America (Melekler Amerika'da)* (1992-1995), muhafazakârlık, cinsel politika ve dönemin yeni gizemli hastalığı olan AIDS'in arka planını oluşturduğu 1980'ler Amerika'sında geçen bir oyundur. Öte yandan, *How to Get Away with Murder* (2014-2020), LGBTQ topluluğunun Amerikan toplumunda uzun zamandır ihmal edilen yerini bulduğu, ABC Stüdyolarında Peter Nowalk tarafından yaratılan ve Shonda Rhimes'in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), olgahanbaksi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5527-9200 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132589]

² Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), sultankomut@halic.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7815-389X

yapımcılığını üstlendiği hukuk odaklı Amerikan gerilim dizisidir. Yirmi yıl arayla yazılmış her iki eserde de, cinsel kimlikle sıkı sıkıya bağlı gizlilik ve ifşaat anlatı izleğinin esas bağlantı noktasını oluşturur; başkahramanlar toplumsal, kültürel ve siyasi tutumların yanında kendi cinsel kimlikleriyle de kavgaya tutuşur, böylece bütün yaşamları savaş alanına döner. Bu çalışmada, ABD'deki sosyal, politik ve kültürel değişimler ışığında *Angels in America* (*Melekler Amerika'da*) ve *How to Get Away with Murder* başlıklı eserlerde cinsel kimliklerin gizliliğini ve ifşasını tartışmayı amaçlıyoruz.

Anahtar kelimeler: *Melekler Amerika'da*, *How to Get Away with Murder*, Gizlilik, İfşaat, LGBTQ topluluğu, AIDS, Eşcinsel evlilik

Tony Kushner's *Angels in America* (1992-1995), subtitled "A Gay Fantasia on National Themes," is a two-part epic that takes place over the course of five years in New York City. The play focuses on a gay couple along with other characters struggling with their sexual identities and social attitudes under a conservative regime. *Angels in America* covers the height of the Reagan administration (1981-1989) and the start of the first Bush administration (1989-1993), during which the gay community was fighting not only to become a part of contemporary American society but also to survive a mysterious disease: AIDS. John M. Clum highlights the significance of the play in the history of gay drama and American drama with these words: "For the first time, mainstream audiences [saw] gay men talk openly about their sexual predilections, dance together, kiss, and retire upstairs for sex" (1994, p. 255). Created by the openly gay Peter Nowalk and produced by Shonda Rhimes in ABC Studios, *How to Get Away with Murder* (*HTGAWM*) is an American legal thriller television series in which the gay community finally finds its voice and visibility as significant members of American society. Premiered between 2014 and 2020, in the series, the audience follows the story of a criminal defense professor along with a group of ambitious law students who find themselves entangled in a murder plot that changes the course of their lives for good. This paper aims to explore the secrecy and disclosure in Tony Kushner's *Angels in America* (1992-1995) and Peter Nowalk's *HTGAWM* (2014-2020) and thus, track down the social, political, and cultural changes portrayed in these two texts written twenty years apart.

The subtitle "A Gay Fantasia on National Themes" in *Angels in America* highlights the importance of sexual politics through a play in which all the lead male characters are gay. When Kushner is asked about why he chose to write a play with an AIDS theme, he replies that he did not actually mean to do so: "I set out to write about what it was like to be me, a gay man in New York, in the mid-1980s, and it was not possible to do that without placing it in the middle of the epidemic. It also seemed like there was a huge shift in the political climate with President Reagan. The world I was born into was receding and something new and rather terrifying was taking its place" (Berson, 2014). As clear from these lines, Kushner was simply both a representative of the gay community and a witness of the era who was anxious about not only the present but also the future of his community. In this vein, in his article "Tony Kushner's *Angels in America* or How American History Spins Forward," Alfonso Ceballos Muñoz recalls Walter Benjamin's metaphor of the angel of history, stating that it "stands for both the absence of the idea of a future and the intolerable situation of a present" and the characters express their views on an apocalyptic picture of both the history and possible future "by recalling the AIDS epidemic, racism, homophobia and the dismantlement of the World" (Ceballos Muñoz, 2006, p.3).

In the 20th century, various sexual subcultures and societies started to become more visible, which led to "a new pluralism of class, ethnic, racial and cultural forms as well as a diversity of gender and sexual experiences," as Jeffrey Weeks puts it in his work, *Sexuality* (1986, p. 75). In this context, the gay community had a vision of an apocalyptic present and future in the time period when *Angels in America*

was written because America was experiencing the Reagan Era, an era famous for the conservative Republican president who was first unresponsive to the AIDS crisis, and even after it became an epidemic, his treatment towards the illness was unethical. The conservative government did not attach much importance to the illness, believing that it affected people whose lifestyle was not acceptable according to their political stance. In his commentary “Deadly AIDS policy failure by the highest levels of the US government: A personal look back 30 years later for lessons to respond better to future epidemics,” Donald B. Francis claims that even though the United States Centres for Disease Control (CDC) was capable of dealing with this illness, “the Reagan administration prevented it [CDC] from responding appropriately to what very early on was known to be an extremely dangerous transmissible disease” (2012, p. 291). The AIDS epidemic was not treated only as a mysterious and incurable virus by the Reaganites. However, as it was associated with gay men, it thus aroused the feelings of “homophobia and abhorrence” in the heterosexual majority (Güçlü, 2020, p.114).

On the other hand, with the beginning of the new millennium, especially during the presidency of Barack Obama (2009-2017), LGBTQ rights were expanded immensely after struggling with the growing discrimination carried by the AIDS stigma. For instance, in addition to signing The Matthew Shepard and James Byrd Jr. Hate Crimes Prevention Act (2009), and the Don't Ask, Don't Tell Repeal Act (2010), the Obama administration supported the passage of ENDA (Employment Non-Discrimination Act) to prohibit discrimination against employees based on gender or sexual identity (Sink, 2013) and the Equality Act although both failed to pass (Benen, 2015). It is also significant to note that Obama was the first sitting president who supported same-sex marriage in 2012 (Gast, 2012); he also appointed Todd M. Hughes, who is known to be the first openly gay federal judge in U.S. history, to the Court of Appeals for the Federal Circuit in 2013. Following all these legal contributions to the rights of the LGBTQ community, in 2015, the Supreme Court also ruled that the Constitution guarantees the right to marry for same-sex couples. Such changes in the social, cultural, and political attitudes and agendas of the USA are undeniably reflected in many other gay characters that have become prominent on mainstream television series such as *Will & Grace* (1998-2006; 2017-2020), created by Max Mutchnick and David Kohan and Peter Nowalk's *HTGAWM* which remarkably includes the intersectionality of race and sexuality.

One of the main issues both *Angels in America* and *How to Get Away with Murder* deal with is secrecy and disclosure, which is directly related to sexual identity. In both works, the characters struggle with their sexual identities, which in turn changes their whole life into an area of struggle. Considering the dates of both productions, *Angels in America* (1991) and the first release of *HTGAWM* (2014), one can easily detect the differences between these works in terms of how their characters prefer to keep their homosexuality a secret or how they are open about their sexual preferences. In other words, even though both works include homosexuality as a theme and gay, lesbian, or queer individuals as characters, one cannot deny the diverse representations of such identities. In the world of *Angels of America*, especially for characters like Roy and Joe, homosexuality is socially or morally unacceptable since “secretiveness about one's homosexuality was widely viewed as normal and desirable” (Cain, 1991, p.25). On the other hand, in *HTGAWM* almost all characters are more open to accepting their sexual identities now that homosexuality is normalized and openness about one's sexual preference is desirable/acceptable in the new millennium. Nevertheless, this is not always the case for all the show's characters as soon will be discussed.

One of the most critical aspects of *HTGAWM* is that it made queer lives visible and acceptable to the public. In an interview posted by GLAAD (2020), the creator of the show, Nowalk, says, “The LGBTQ

legacy is something I am most proud of, but I never set out to make a show that was so LGBTQ. What has been awesome for me is the self-discovery of what a queer point of view I have and to freely inject that into the show.” As he makes clear, it was not his initial intention to create a show about queer lives; yet, having seen the show's positive impact on the public, they decided to embrace this queer angle in the show. Furthermore, not only the creator but also the actors/actresses of *HTGAWM* announced their supportive attitude towards the storyline, making positive comments on it. For instance, Amirah Vann, who plays a lesbian attorney, Tegan Price, focuses on both the significance and necessity of the show in the same interview as follows: “When people see two men or two women kissing on TV, those moments are seen around the world, and it sends a message that this is the world we live in” (GLAAD, 2020). Her emphasis on raising awareness of queer lives and their issues is worth mentioning. As a matter of fact, the queer community around the world is getting more visible each day, thanks to platforms such as Netflix and other production companies.

On the one hand, this increase in visibility helps the queer community to disclose themselves easily; yet, it can still provoke some conservative people. Thus, shows like *HTGAWM* help the audience to normalize what is indeed normal. In this way, the message, just as Vann argues, is spread around the world: “*This is the world we live in.*” Similar to Amirah Vann, Conrad Wayne Ricamora (2020), who plays the gay character Oliver Hampton in *HTGAWM*, openly shares his experience with the show in the GLAAD interview:

The show has really healed a deep part of me. I did not have a great coming-out experience in high school. I lost most of my friends. When the pilot came out, I had a little bit of a panic attack after I watched it because I realized how many people were going to see this gay story. I felt exposed, the same way I did in high school. But to see the love and support that came out of that experience has truly healed a part of me that was really traumatized.

Disclosure and acknowledging one's true self are not as easy for Joe Pitt in *Angels in America* as Ricamora experienced during high school. In the play, as a devout Mormon, Joe is portrayed as a deeply closeted gay man with a wife. Even though he believes that he hides his sexual identity very well, he cannot. In *Act I, Scene VI* of Part One: Millennium Approaches, in a dialogue with Louis Ironson, with whom he eventually openly starts a relationship and leaves his wife, Harper Pitt, it is easy to see his uneasiness about the fact that he cannot hide the reality of his sexual identity. His political stance and religious commitments force him to act in a way that even his own body reacts:

JOE: I voted for Reagan.

LOUIS: YOU did?

JOE: Twice.

LOUIS: Twice? Well, oh boy. A Gay Republican.

JOE: Excuse me?

LOUIS: Nothing.

JOE: I'm not . . .

Forget it.

LOUIS: Republican? Not Republican? Or . . .

JOE: What?

LOUIS: What?

JOE: Not gay. I'm not gay. (Kushner, 1995, p.35)

This is their first interaction and meeting scene; Louis is very sorry, even crying, after learning about his boyfriend's grave condition. Joe sees him crying in the toilet and hands him some tissues. Only then do they start communicating, and the above dialogue shows us that Louis is almost sure about Joe's sexual orientation and thus, there is not the slightest chance that he is straight. The following part of the dialogue is a clear indication of this interpretation:

LOUIS: Oh. Sorr

(Blows his nose loudly) It's just . . .

JOE: Yes?

LOUIS: Well, sometimes you can tell from the way a person sounds that ... I mean you *sound* like a . . .

JOE: NO I don't. Like what?

LOUIS: Like a Republican. (Kushner, 1995, p.35)

JOE (*Making sure no one else is around*): Do I? Sound like a . . . ?

LOUIS: What? Like a . . . ? Republican, or ... ? Do I?

JOE: DO you what?

LOUIS: Sound like a . . . ?

JOE: Like a . . . ?

I'm . . . confused.

LOUIS: Yes.

My name is Louis. But all my friends call me Louise.

I work in Word Processing. Thanks for the toilet paper.

(*Louis offers Joe his hand, Joe reaches, Louis feints and pecks Joe on the cheek, then exits.*) (Kushner, 1995, p.36)

Consequently, their first meeting shows the reader that no matter how hard Joe tries to hide his sexual orientation, it is visible, in particular, to the trained eyes. The dialogue also displays Joe's diffidence and anxiety; he is panic-stricken and in complete denial. Secrecy about one's sexual identity is usually associated with low self-esteem and social isolation. Understanding his emotional turmoil, Louis does not insist and ends the conversation by properly introducing himself and pecking him on the cheek before he exits.

From the very beginning, Joe's marriage is perfect proof of his denial and secrecy. However, when he meets Louis, he finds it more difficult to conceal his inner conflicts and desires. When his wife Harper asks him, "Are you a homo?" Joe, taken by surprise, first answers, "What if...", yet he cannot reveal his true identity and assures Harper that he is not (Kushner, 1995, p. 44). In another scene, when Joe criticizes Harper for her addiction to Valium and making up conflicting stories, he urges Harper to pray and ask for God's help:

JOE: I think we ought to pray. Ask God for help. Ask him together . . .

HARPER: God won't talk to me. I have to make up people to talk to me.

JOE: You have to keep asking.

HARPER: I forgot the question. Oh yeah. God, is my husband a . . .

JOE (*Scary*): Stop it. Stop it. I'm warning you. Does it make any difference? That I might be one thing deep within, no matter how wrong or ugly that thing is, so long as I have fought, with everything I have, to kill it. What do you want from me? What do you want from me, Harper? More than that? For God's sake, there's nothing left, I'm a shell. There's nothing left to kill. As long as my behaviour is what I know it has to be. Decent. Correct. That alone in the eyes of God.

HARPER: NO, no, not that, that's Utah talk, Mormon talk, I hate it, Joe, tell me, say it . . .

JOE: All I will say is that I am a very good man who has worked very hard to become good and you want to destroy that. You want to destroy me, but I am not going to let you do that.

(Kushner, 1995, p.46)

It is clear that Joe is fighting against his own sexual identity not only because of the social constructs of what is right and what is wrong but also because of his strict religious beliefs. His insistence on being “a good man” shows his personal beliefs about homosexuality that are consistent with the regimes of truths of the time. As a public official, Joe knows that his sexual orientation, after years of denial and secrecy, would harm his career and “destroy” his excellent reputation. (Kushner, 1995, p.46)

Although Joe and Louis's introduction scene implies that Louis is an openly gay man, this is a performance that does not tell the whole truth since Louis is closeted among his family members. This paper does not explicitly deal with the role of religion in *Angels in America* or *HTGAWM*. Nevertheless, it should at least be stated that religion plays a major role in the characters' lives, in particular, the characters in *Angels in America*. Hence, while analyzing the play's characters, their religious background cannot be ignored. In *Angels in America, Act I Scene V*, Louis is shown to be attending his grandmother's funeral in a Jewish cemetery with his family members, indicating his ethnicity and religious background. Since he keeps his homosexuality a secret among his family members, Louis is there alone while Prior Walter, his partner, is waiting for him outside the cemetery. This part of the play also foreshadows Louis's concerns over his lover and his serious health condition. Louis openly asks about what “the Holy Writ say[s] about someone who abandons someone he loves at a time of great need?” and when the Rabbi asks about the reasons for such an action, he answers frankly:

LOUIS: Because he has to. Maybe because this person's sense of the world, that it will change for the better with struggle, maybe a person who has this neo-Hegelian positivist sense of constant historical progress towards happiness or perfection or something, who feels very powerful because he feels connected to these forces, moving uphill all the time . . . maybe that person can't, um, incorporate sickness into his sense of how things are supposed to go. Maybe vomit. . . and sores and disease . . . really frighten him, maybe . . .he isn't so good with death. (Kushner, 1995, p.51)

This honest confession clearly illustrates to the readers that Louis, though in love with Prior, will not be able to cope with the difficulties that AIDS brings.

The difficulty and even impossibility of disclosing one's sexual preference are observed in another significant character in *Angels in America*, Roy Cohn, a closeted conservative gay lawyer based on real-life Roy Cohn who was the Assistant US Attorney on the sensational Ethel Rosenberg case in which she and her husband were accused of and convicted of spying for the Soviet Union. As in real life, Roy is portrayed as a hateful, wicked, and corrupt figure diagnosed with AIDS yet too proud and hateful to accept his own reality on the grounds of social and political issues. In the play, Roy offers Joe a job in the Justice Department to secure his position and have his man in the Department ensure that his unethical and illegal operations remain safe. Though portrayed as a cruel, vicious man at the beginning, the readers might build sympathy for the character, in particular when he is under treatment at the hospital through the end of the play. When the symptoms start to ruin his life, Roy sees his doctor, Henry. The dialogue between Roy and him reveals Roy's denial of his sexual orientation and fatal

disease. Upon learning about his actual condition, he tries to intimidate his doctor Henry, saying that he will end his career:

HENRY: What are you doing, Roy?

ROY: No, say it. I mean it. Say: "Roy Cohn, you are a homosexual."

(Pause)

And I will proceed, systematically, to destroy your reputation and your practice and your career in New York State, Henry. Which you know I can do.

(Pause.) (Kushner, 1995, p.50)

This intimidation and direct threat from Roy are serious and knowing Roy for many years now, the doctor is aware of the severity of the situation, which forces him to distort reality: "Roy Cohn, you are . . . You have had sex with men, many, many times, Roy, and one of them, or any number of them, has made you very sick. You have AIDS" (Kushner, 1995, p. 51). As a part of his profession, the doctor is obliged to name the illness and cure it even if he is forced to hide the reality underlying the situation. However, even the name of the illness, AIDS, makes Roy furious, and he starts to accuse the doctor of stereotyping people with labels, for the name of his illness bears the cause of his condition: his homosexuality. In this scene, Roy is portrayed as a proud, hateful, and vicious person who brags about his political power claiming that the power someone has is not related to his sexual affairs but his personal engagements: in other words, as Roy claims, whom he calls and who owes him is much more important than with whom he has sexual intercourse. At this point, one can argue that Roy acts like a spokesperson for the Reagan government, its institutions, and the media that strive to silence the gay community in their fight against the AIDS epidemic.

It is also worth discussing how Roy positions homosexuality as weakness and powerlessness. In his dialogue with Henry, speaking of homosexuals in derogatory and abusive terms, he claims, "Homosexuals are not men who sleep with other men. Homosexuals are men who in fifteen years of trying cannot get a pissant antidiscrimination bill through the City Council. Homosexuals are men who know nobody and who nobody knows. Who have zero clout. Does this sound like me, Henry?" (Kushner, 1995, p.50) His definition of homosexuals, which is condescending and pejorative, is vital to understanding why Roy does not want to be associated with homosexuality. Obviously, it is a sign of weakness, powerlessness, and incompetency for him, which he cannot tolerate. Throughout the play, Roy boasts about his political connections, his position in society, and the privileged job that allows him to reach anyone, even the president. Thus, being associated with homosexuality is unbearable considering what it means to him. In other words, disclosure meant a personal and political threat for people like Roy Cohn, who "were conscious of their social position and sought occupational mobility and prestige" (Cain, 1991, p.30).

Unlike Roy, who hides not only his homosexuality but also his disease related to his true sexual identity, Joe finally accepts his reality and comes out in *Act II Scene VIII* after having spent his entire life in the closet and hiding from his own sexual identity. However, when he has the courage enough to reveal this fact, his own family tends to ignore his attempt for disclosure. Finally, in complete despair, he calls his mother and directly talks about his homosexuality, which is significant because it reflects his uneasiness and years of repression. He seems to have repressed his identity too long, and his direct utterance and acknowledgment show that he is impatient about his identity reconstruction.

HANNAH: Joe?

JOE: Mom. Momma. I'm a homosexual, Momma.

Boy, did that come out awkward.

(Pause)

Hello? Hello?

I'm a homosexual.

(Pause)

Please, Momma. Say something. (Kushner, 1995, p.81)

However, as can be seen, his mother Hannah does not seem to or want to understand his confession, which indicates that disclosure of homosexuality even to family members was not often encouraged during this conservative period in American history. Finally, after a long pause, his mother simply states that drinking is a sin and that they should forget about this dialogue between them, advising him to go home to his wife (Kushner, 1995, p.82). However, by disclosing his sexual preference, he gets rid of the walls around him, the barriers that make his life unbearable, and even overcomes the feelings of self-hatred and shame.

While characters like Joe and Roy are presented as sensitive about their sexual identities, as a gay couple, Prior and Louis strive to deal with different kinds of problems in *Angels in America*. Prior is diagnosed with AIDS at the beginning of the play, and as his condition deteriorates throughout the first few scenes, his partner Louis leaves him feeling overwhelmed and even burdened by the symptoms of the disease. As the ending reveals, the play brings together the past representations of gay lives via deeply closeted gay characters and the future of a gay man who falls out/apart with his partner during the battle against a deadly disease. When Prior defies death and the tragic fate that lies ahead for him, he reshapes the past and future lives of all queer individuals. In this context, with his defiance of death, in other words, AIDS, he is indeed a prophet foreseeing the future of gay couples in the new millennium when the increased visibility of public disclosure undermined the common belief of the 1970s and 1980s that gay individuals are immoral and sick.

In line with this, in *HTGAWM* the representations of gay lives are much more different than those in *Angels in America*, indicating the positive effects of the social, cultural, and political changes one can observe in the history of the USA. For instance, the romantic relationship between Connor Walsh (Jack Falahee) and Oliver Hampton (Conrad Ricamora) reflects the open acceptance of the LGBTQ community in the USA, contrary to the gay couples' troubles presented in *Angels in America*. In the pilot episode, Connor, a law student at Middleton University, is presented to the audience as overtly gay with rampant sex life. At the same time, Oliver, an IT specialist, is timid and at times insecure about himself due to his appearance and his ethnic background. However, although Oliver was supposed to appear only as one of Connor's one-night stands, he was promoted to serious regular since the character was liked both by the creator Peter Nowalk and the audience. In a similar vein, the actor Jack Falahee comments on Connor Walsh's character with these words: "When I first read [the script], I was mostly interested in Connor because he seemed like someone I knew—a guy from school or one of my brother's colleagues. [Peter Nowalk] crafted this character that's flawed but likable. You want to hate him but he's so charming at the same time. It's so honest" (Dockterman, 2015). It is clear that Nowalk understands the significance of representing sexual diversity in his show to increase the visibility of gay lives in the USA and worldwide.

Throughout the show, homosexuality is normalized, and Connor does not hesitate to use his manipulative charm to obtain the information he needs to impress the lead character Annalise Keating (Viola Davis), in her criminal law class. For example, in Season 1, Episode 15, when the clinic nurse asks him the number of sexual partners he has had during the past year, he estimates between 30 and 40. Accordingly, Connor and Oliver have an on-and-off casual sexual relationship in the first few episodes of the series while Oliver hacks various sources to obtain illegal information for Connor. To our surprise, in the same episode, it is Oliver whose test result is positive for HIV while Connor tests negative although he engages in more high-risk sexual behavior with multiple partners. As one of the side stories in *HTGAWM*, the romantic relationship between Oliver and Connor also shows us that there are plenty of people like Oliver who can lead long, high-functioning lives with the virus. Actor Conrad Ricamora also states this fact in the interview posted by GLAAD (2020):

There is this tendency to approach storylines with characters living with HIV and AIDS with such a heaviness and I think that just in showing Oliver living his day-to-day life, even in episodes where we haven't mentioned it, it is allowing people to see characters and a person living with HIV that is thriving and it's not about them having a crisis.

Although Oliver is diagnosed with HIV, unlike Louis in *Angels in America*, Connor proves his commitment to Oliver by moving into his apartment, as revealed in Episode 1 in Season 2. In the following season, the relationship between Oliver and Connor gradually deteriorates after Oliver begins working for Annalise, and they even break up for a while. In the scene in which Oliver confesses to Connor that he has deleted his Stanford acceptance letter, we see how Connor genuinely cares for Oliver and cannot even get angry with him despite what he has done. Oliver, however, sees his lack of anger as a sign of an unhealthy relationship and breaks up with him. Yet, later things work out for them, and they get married in Episode 8 in Season 5, entitled "I Want to Love You Until the Day I Die," with a memorable wedding in which they declare their love and commitment to each other publicly. Their wedding is significant for two reasons: first, it reflects the current historical moment they live in: as soon as the Supreme Court legalized same-sex marriage in all fifty states in the USA in 2015, Connor and Oliver got married in the show. Next, Connor's wedding vow normalizes their relationship as a gay couple, as is apparent in these lines:

It's no secret that I didn't want this kind. It's too normal. But as I'm standing here now, I don't think I have ever wanted something so normal in my life. Because of you, I want things I told myself I never did. Like I want to buy a house with you, and I want that house to have a family so we can finally embrace our daddy status. I want to go to bed each night beside you. I want to be faithful and jealous if any guy even tries to smile at you. I even want to get in fights with you, to fight and yell and make up. I want to love you until the day that I die. And you'd better not die before me because life wouldn't be worth living without you. I didn't think that I could ever feel these things before I met you, but, Oliver, I want a long, boring, normal life because it's with you. You're everything to me.

The future that Connor envisions with Oliver is not so different from the future prospects of a heterosexual couple. Encouraging gay individuals to disclose their sexual preferences was viewed as a way to bring about a real change in the social situation of gays in the 1980s. In the new millennium, gay individuals can benefit from the social, cultural, and political changes that American society has gone through as in the case of same-sex marriages or the positive and tolerant attitude displayed toward gay identities. Furthermore, increased visibility through same-sex marriages can also promote further political changes. By revealing themselves as normal, ordinary, and even boring individuals with homosexual preferences gay individuals can eradicate the negative stereotypic representations of their community. Thus, such a wedding scene would also help younger gays embrace their sexual identities more easily and may even assist them to feel less marginalized in contemporary society.

On the other hand, although the gay individuals in the show are presented in a freer and more democratic environment, HIV is still portrayed as a frightening and demonizing event as in *Angels in America* regarding health. For instance, Louis Peitzman, a deputy entertainment editor for BuzzFeed News, considers the show's approach to HIV as "an embarrassing representation of HTGAWM's muddled queer politics" (2015) despite its extraordinary focus on an interracial, gay, mixed-HIV-status relationship. Almost all of the characters in the show engage in casual sex, but none of them display any concern about whether they have contracted any sexually transmitted diseases or not. It seems that it is only Connor who might pay the price for his promiscuity, which in a sense, seems to be "presenting the same ideas that were on television three decades earlier" (Peitzman, 2015). Nicholas-Brie Guarriello (2019) argues that "fan fiction writers might perceive HIV as an angsty or sad plot that would not connect well with their audience," which explains the happily ever after ending of Connor and Oliver's romance.

The scene in Season 3, in Episode 6, is also worth mentioning to show how people still cannot handle HIV in the new millennium. During a time apart from Connor, Oliver is turned down by his date Thomas when Oliver reveals that he is HIV positive. Similarly, in *Angels in America*, Louis abandons Prior when he is hospitalized since he cannot handle the symptoms of AIDS. After this point, Prior begins to have visions of an angel who tells him that he is a prophet whose mission is to tell the human race to stop any forms of social progress. Not only does the angel symbolize the embodiment of Prior's physical destruction, but also, she "serves as a pillar of the neoconservative ideals held by Reagan and his contemporaries," who favor the socio-political hegemony of straight white men instead of embracing liberal multiculturalism (Muratore, 2019, p. 2). In other words, when Prior and the human race is commanded by the divine principalities to "stop moving," (Kushner, 1995, p. 172), they are expected to confirm and support the conservative politics of Reaganite republicans, which promoted the death of the gay individuals with AIDS by preventing them from getting proper treatment.

Prior is one of the marginalized individuals as the protagonists of the play, and he is also the weakest character who is abandoned by his partner after he is infected with a fatal disease. Yet, throughout the play, Prior gains power, and authority by displaying physical and mental strength in his defiance of the disease that plagued thousands of individuals and the harassment of an angel that voices resistance to change. Finally, as the ending of the play shows, he not only rises and survives a terrible, incurable, fatal disease but also resists the hegemonic ideals and practices of the time and takes his place among new and old friends. In other words, the conflict between an outnumbered, marginalized, terrified homosexual community (represented by Prior) and the predominantly heterosexual American society (represented by the angel) is resolved with the creation of a new community, a community of diversity that strengthens human relations. This dramatic change observed in the revolutionary character, Prior, seems to be one of the significant themes that Kushner conveys in the play. For instance, in *Act III, Scene V* of Part Two: *Perestroika* in *Angels in America*, the following dialogue between Harper and the Mormon Mother at the Mormon Visitor's Centre illustrates how the concept of change affects people:

HARPER (*A beat, then*): In your experience of the world. How do people change?

MORMON MOTHER: Well, it has something to do with God so it's not very nice. God splits the skin with a jagged thumbnail from throat to belly and then plunges a huge filthy hand in, he grabs hold of your bloody tubes and they slip to evade his grasp but he squeezes hard, he *insists*, he pulls and pulls till all your innards are yanked out and the pain! We can't even talk about that. And then he stuffs them back, dirty, tangled and torn. It's up to you to do the stitching.

HARPER: And then get up. And walk around.

MORMON MOTHER: Just mangled guts pretending.

HARPER: That's how people change. (Kushner, 1995, p. 200)

While the Mormon Mother highlights the destructive aspect of change which can cause a lot of pain and suffering, she also simply states that people are capable of healing and thus, can continue their lives. Accordingly, the characters Harper, Hannah, and Prior display the capability of dramatic change in the course of their lives: at the same time, they reflect not only the difficulty of avoiding change but also the impossibility of preventing change from happening.

In this vein, while *HTGAWM* embraces sexual diversity and is an outspoken advocate for LGBTQ rights and HIV health care, it also mirrors the anxieties and troubles of secrecy and disclosure that gay individuals experienced in their history. The difficulty of disclosing one's sexual preference can be observed in the case in Episode 7 in Season 6, which involves a middle-school teacher, David, who accidentally shoots one of his students, Ryan. As it is revealed later, David is a closeted gay, and he kills his student (the victim), who happens to find out his sexual identity fearing that people will learn about his homosexuality. However, the fans of the show in the 21st century, with so much discussion and open acceptance of the LGBTQ community, cannot relate his homosexuality to the shooting as they cannot imagine why people can become wild and even dangerous in order to keep their sexual preferences hidden especially in the new millennium (Panigrahi, 2019).

Episode 3 in Season 4 is also worth discussing in relation to the impact of disclosure on families as it reveals that Connor's father is gay and married to another man. In the next Episode of the same Season, his father informs Oliver that Connor came out to his family at the age of 12, which encouraged his father, who was closeted and married to Connor's mother, to come out to the family a week later. While this disclosure prompted his mother to have a nervous breakdown, it strained Connor's relationship with his father. In line with this revelation, Ricamora shares his own experience in the interview as follows:

On a weekly basis, there will be people who say they have been able to see themselves in the character of Oliver or that they have been made more comfortable with who they are because of Connor and Oliver's relationship. People have also said that they have been able to come out to their friends and family because of these characters they could identify with and gain strength from. (GLAAD, 2020)

While the overtly gay couples in *HTGAWM* reflect the open acceptance of the LGBTQ community in the USA, Annalise Keating can be considered an exception to this statement. Keating, a successful lawyer who also teaches at Middleton Law School, is the lead character in the show; everything revolves around her. In the Pilot episode, the show opens with a party scene, and soon the viewers see a group of students trying to bury the body of Sam Keating, Annalise Keating's husband. The show's first season deals with the students' effort to "get away with the murder" of Sam Keating with the help of their professor and the wife of the deceased man. Even though Keating's portrayal as a black attorney has been criticized as being "based on the same traditional negative stereotypes of Black women that date back to slavery," (Toms-Anthony, 2018, p.77) it is our contention that she has been a revolutionary figure in terms of representing a powerful black woman. According to Michaela D. E. Meyer, on TV bisexual characters do not generally open up about their sexual orientation: rather, they disclose their sexuality generally as a secondary plot element. This might be seen as a muddled concept of sexual identity or an attempt to present a more fluid sexual identity while maintaining heterosexual and gay identities as acceptable and uncontroversial (Meyer, 2010, p.380). In this regard, though being secretive about her sexual orientation at the beginning, Keating as a character helps "refixing hegemonic discourses by stabilizing heterosexual and homosexual as valid, nondebtable identities" (Meyer, 2010, p.380).

At the beginning of the show, Annalise is not open in terms of her sexuality but later in the show, as the viewers learn more about her background, it is clear that she is a closeted queer. She has had a lesbian

relationship with Eve Rothlo, which ends because she is concerned about her status as a black lesbian attorney. She implies that being black was hard enough for her while trying to build a career; as a result, she could not risk coming out as a lesbian. However, when Eve visits her years later, she denies her queerness but tells Eve that she was lucky enough to be a white woman who could do whatever she wanted. However, Keating is more candid when she speaks with Bonnie in Season 6, Episode 5, “We’re All Gonna Die”, she openly says, “I was afraid to be gay. Should’ve stayed with Eve, loved her, but I wanted to be normal, I wanted to be accepted.” This disclosure makes it clear that she was publicly in denial of her sexual identity, and she was, in reality, concerned about having a visible relationship with a woman and revealing her queerness not only because of her own disadvantaged position as a black lawyer, but also social pressures about normality. Keating’s secrecy in her youth is understandable considering the political sphere in her college years. Though not explicitly given, when Keating’s age and career are considered, her relationship with Eve must have been in the late 80s. One can argue that similar to the characters in *Angels in America*, Keating might be viewed as a victim of political turmoil regarding gay rights. Annette Saddik contends that in “*Angels in America*, the public merges with the private and the political is the personal” (2007, p. 160). In *HTGAWM*, similarly, we observe that as a result of this merger between private and political, Keating cannot run the risk of being a black, openly lesbian attorney in such a problematic era.

However, in the following seasons, the viewers anticipate a possible romantic involvement between Annalise Keating and another lesbian attorney Tegan Price (Amirah Vann), with whom Keating works at the law firm Caplan & Gold. In the episodes in which their close relationship is portrayed, Keating is almost always in secrecy and does not openly express her feelings for and attraction to Tegan Price: she neither affirms nor denies how she feels until the last season when Price reveals that she is in love with Annalise. Although Keating does not reciprocate Tegan's love, we might argue that their relationship is ambiguous. In the show's final episode, the viewers see them dancing happily for a short time, which maintains this intentional ambiguity. The producers did not want to lead the viewers in a particular direction; instead, the viewers might produce multiple endings. In an interview, Nowalk says: “I just want people to dream what they want to dream” (Lenker, 2020). Finally, in Season 6, in Episode 15, Keating makes peace with her sexual identity only to present herself to the court: “Who I am is a 53-year-old woman from Memphis, Tennessee, named Anna Mae Harkness. I'm ambitious, black, bisexual, angry, sad, strong, sensitive, scared, fierce, talented, exhausted. And I am at your mercy.” This public disclosure is perfectly in line with the sexual politics of the 2010s.

Surprisingly, as a play that is praised for its portrayal of diverse groups in terms of social, sexual, religious, and political identities, *Angels in America* can and should be criticized for its women characters. The women in *Angels in America*: Harper Pitt and Hannah Pitt are stereotyped throughout the play as a result of being introduced “in the traditional female roles” (Foster, 2002, p. 177). Harper, for instance, is a Valium addict, a delusional, weak, submissive character who keeps dreaming all day without any actual intellectual activity. She is confined in her house, kept in denial, if not in darkness, and tries to save her marriage with the help of a baby. In *Part One: Millennium Approaches*, Hannah, likewise, is portrayed as a traditional, very conservative mother who does not want to accept her own son's sexual identity and refuses to hear about it, although she displays a change in her treatment of homosexuality towards the end of the play. Even though the angel of the play is a woman, this does not change the stereotypical representations of women. On the contrary, it supports and enhances these representations. In this respect, *HTGAWM* is more progressive in terms of presenting a better portrayal of women through strong women characters such as Annalise, Tegan, and Bonnie, who have professional careers, and strong personalities formed by the difficulties they have experienced. This difference

between the two is significant in that it shows the changes in the woman's place in society and the phallogocentric language of Kushner, which might be a topic for another article.

To conclude, *Angels in America*, in Jonathan Freedman's words, "received equal doses of critical praise and audience enthusiasm" and "restored to American Theatre an ambition it has not enjoyed since the days of Eugene O'Neill or Arthur Miller" (1998, p. 91). Moreover, the play reflects the cultural moment in which America needed to recognize the growth of a politically active and culturally accepted gay and lesbian minorities as well as indifference to their fight against the AIDS epidemic. As a result, it is regarded "both the culmination of history and as that which rewrites the past" (Savran, 1995, p.208). The ethnic, religious, sexual, and political differences displayed by all the seemingly unconnected characters in the play weld them together as they form the community in which each and every individual are mutually dependent. In this vein, Tony Kushner has rightfully asked, "The question I am trying to ask is how broad is a community's embrace. How wide does it reach?" (Lahr, 1992) Verna A. Foster similarly argues that the play's major characters "represent various sexual-political attitudes and collectively present a portrait of late twentieth-century America" (2002, p. 176). While the characters like Joe Pitt and Roy Cohn represent "individualism and undemocratic communication," the other characters in the play "value inclusivity and democratic communication," (Ferriter, 2018, p. 2), which makes a room for further representations of queer individuals such as in *HTGAWM*.

As for the show *HTGAWM*, it is clear that the gay community has become more visible and admissible as an integral part of society especially thanks to the romantic relationship between Connor and Oliver and the lead character Annalise Keating. In a similar manner, Nowalk says that he regularly hears from queer people all over the world who say that show finally made them feel seen and represented (GLAAD, 2020). In the new millennium, especially during the Obama Administration, one can observe the increase in tolerance, acceptance, and the gradual integration of homosexual individuals into society. Throughout *Angels in America*, Kushner's iconic characters undergo changes, but they also learn to embrace major changes in their identities and beliefs (Omer-Sherman, 2007, p. 87). Likewise, the main characters in *HTGAWM* experience transformations in their identities. These portrayals of transformations of both the show and the drama positively influence the readers/viewers, thus helping to embrace queers in American society. Although the gay rights movement in America might have posed some threats to the dominant values of the society, it is believed to be a "patriotic protest" (Hall, 2010, p. 562). The LGBTQ rights movement struggled to make the nation's democratic principles and promises more tangible, according to many of its activists and leaders, which was a fervently patriotic speech (Hall, 2010, p. 562). In this regard, both the movements of the 1980s and today's portrayal of queer lives to make queers visible can be viewed as struggles to continue the promise of democracy.

References

- Benen, S. (November 12, 2015). Obama White House throws support behind Equality Act. *MSNBC*.<https://www.msnbc.com/rachel-maddow-show/obama-white-house-throws-supportbehind-equal-ity-act-msna722971>
- Berson, M. (August 10, 2014). Q&A with Tony Kushner on his 'Angels in America,' revisiting the Intiman Theatre. *The Seattle Times*, <https://www.seattletimes.com/entertainment/a-qa-with-tony-kushner-on-his-lsquoangels-in-america-revisiting-the-intiman-theatre/>
- Cain, R. (1991). Disclosure and Secrecy among Gay Men in the United States and Canada: A Shift inViews. *Journal of the History of Sexuality*, 2(1), 25–45. <http://www.jstor.org/stable/3704097>
- Ceballos Muńoz, A. (2006) Tony Kushner's Angels in America or How American History Spins Forward, *BELLS: Barcelona English language and literature studies*, ISSN 1139-8213, N^o 15.

- Clum, J. M. (1992). *Acting Gay: Male Homosexuality in Modern Drama*. New York; Oxford: Columbia University Press, 1992, revised edition 1994. 328 p. \$16.00 (pbk). ISBN 0-231-07511-1.
- Dockterman, E. (February 26, 2015). How to Get Away with Murder's Jack Falahee: Why We Should Stop Talking About Connor's Sexuality. *Time*. <https://time.com/3723119/how-to-get-away-with-murder-jack-falahee-gay-sex-scenes/>
- Ferriter, C. (Fall 2018). Are We "Citizens"? Tony Kushner's Deweyan Democratic Vision in *Angels in America*. *The Journal of American Drama and Theatre* Volume 31, Number 1. <https://jadjournal.org/2018/11/07/are-we-citizens/>
- Foster, V. A. (2002). Anxieties and Influences: The Presence of Shaw in Kushner's '*Angels in America*.' *Shaw* 22, 171–83. <http://www.jstor.org/stable/40681805>.
- Francis, D. B. (2012). Deadly AIDS policy failure by the highest levels of the US government: A personal look back 30 years later for lessons to respond better to future epidemics. *Journal of public health policy*. 33, 290-300. 10.1057/jphp.2012.14.
- Freedman, J. (1998). Angels, Monsters, and Jews: Intersections of Queer and Jewish Identity in Kushner's *Angels in America*. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America* 113, no. 1, 90–102. doi:10.2307/463411.
- Gast, P. (May 9, 2012). Obama announces he supports same-sex marriage.' *CNN*. <https://edition.cnn.com/2012/05/09/politics/obama-same-sex-marriage/>
- Guarriello, N. (2019). Affective Racial Politics in *How to Get Away with Murder* Fan Fiction. In 'Fans of Color, Fandoms of Color,' edited by Abigail De Kosnik and André Carrington, special issue, *Transformative Works and Cultures*, no. 29. <https://doi.org/10.3983/twc.2019.1471>.
- Güçlü, G. (2020). Breaking the Silence: Larry Kramer's *The Normal Heart*. In *Silence and Silencing in the American Context*, ed. Sultan Komut Bakıncı and Olgahan Bakşı Yalçın, 111-156, Ankara: Nobel Publishing, 2020.
- Hall, S. (2010). The American Gay Rights Movement and Patriotic Protest. *Journal of the History of Sexuality* 19, no. 3, 536–62. <http://www.jstor.org/stable/40986338>.
- How to Get away with Murder. Created by Peter Nowalk and produced by Shona Rhimes in ABC Studios, 2014-2020. <https://www.imdb.com/title/tt10623542/>
- Kushner, T. (1995). *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes*. New York: Theatre Communications Group.
- Lahr, J. (November 23, 1992). Beyond Nelly: Tony Kushner and the making of *Angels in America*. *The New Yorker* <https://www.newyorker.com/magazine/1992/11/23/beyond-nelly>
- Lenker, M. L. (May 14, 2020). How to Get Away with Murder creator breaks down series finale, Annalise's death reveals. *EW* <https://ew.com/tv/how-to-get-away-with-murder-creator-series-finale-annalise-death/>
- Meyer, M.D.E. (2010). Representing Bisexuality on Television: The Case for Intersectional Hybrids. *Journal of Bisexuality*, 10.4, 366-387.
- Muratore, M. (2019) The Queering of Family Values in *Angels in America*. English Honors Theses., Skidmore College. https://creativematter.skidmore.edu/eng_stu_schol/27/
- Omer-Sherman, R. (2007). Jewish/Queer: Thresholds of Vulnerable Identities in Tony Kushner's '*Angels in America*.' *Shofar* 25, no. 4, 78–98. <http://www.jstor.org/stable/42944416>.
- Panigrahi, M. (November, 2019). 'How to Get Away with Murder' Season 6 Episode 7 raises concerns among fans regarding portrayal of alternate sexuality. *MEAWW*. <https://meaww.com/how-to-get-away-with-murder-season-6-episode-7-fan-reactions-on-portrayal-of-sexuality>
- Peitzman, L. (2015). That HIV Storyline Was A Step Back For The Progressive "How to Get Away with Murder" *Buzzfeed*. <https://www.buzzfeed.com/louispeitzman/that-hiv-storyline-was-a-step-back-for-the-progressive-how-t>

- Queer Legacy of “How to Get Away with Murder” *GLAAD*, May 2020.
<https://www.glaad.org/blog/queer-legacy-how-to-get-away-with-murder>
- Saddik, A. (2007). *Contemporary American Drama*, edited by Martin Halliwell, and Andy Mousley, Edinburgh University Press. ProQuest Ebook Central.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/halicttr/detail.action?docID=320442>.
- Savran, D. (1995). Ambivalence, Utopia, and a Queer Sort of Materialism: How ‘Angels in America’ Reconstructs the Nation. *Theatre Journal* 47, no. 2, 207–27. <https://doi.org/10.2307/3208484>.
- Sink, J. (November 7, 2013). Obama urges ENDA vote in House. *The Hill*.
<https://thehill.com/homenews/administration/189617-obama-urges-enda-vote-in-house>.
- Toms-Anthony, S. (2018). Annalise Keating's Portrayal as a Black Attorney is the Real Scandal: Examining How the Use of Stereotypical Depictions of Black Women can Lead to the Formation of Implicit Biases. *National Black Law Journal*, 27(1).
<https://escholarship.org/uc/item/6wd3d4gk>
- Weeks, Jeffrey (1986). *Sexuality*. Chichester, Sussex: London: Ellis Horwood: Tavistock

33. A lady philosophy or a concealed wife of Bath: Geoffrey Chaucer's Prudence in *the Tale of Melibee*

Nazan YILDIZ¹

APA: Yıldız, N. (2022). A lady philosophy or a concealed wife of Bath: Geoffrey Chaucer's Prudence in *the Tale of Melibee*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 498-507. DOI: 10.29000/rumelide.1132591.

Abstract

Renowned as a reference book of Dante and Chaucer, Boethius's *Consolation of Philosophy* occupies a peerless room in literary realm. Dante draws on the Boethian elements in his *Vita Nuova*, *the Convivio* and *the Commedia*. Among his other works, Chaucer's making use of Boethius's *Consolation in Troilus and Criseyde* has been well documented by Chaucerians. A work belonging to the time of the collapse of the Roman Empire, *Consolation* focuses on fate, fortune and free will and was translated into numerous languages even by Chaucer himself, *Boece*, and by an Anglo-Saxon king, Alfred the Great. Recognised as a philosophical treatise, this exceptional work embraces a patchwork of Aristotelian, Stoic, Epicurean, and neo-Platonic thoughts. Alongside its philosophical concerns, featuring Lady Philosophy as a guide, teacher and a doctor to Boethius, *Consolation* suggests the authority of women over men via the power of female discourse. Tracing the footsteps of Lady Philosophy, another female character, Chaucer's Prudence in *the Tale of Melibee* consoles and guides her husband Melibee to goodness via her powerful discourse. Mostly treated as a dull text by critics, *the Tale of Melibee* is put in the category of the least favourite tales of Chaucer. In this paper, yet, I will focus on the tale with positive lens and read it as a text revealing the mastery and authority of women over men reversing the gender roles in a period well-known for its misogyny. Thereby, I assert that Prudence is an undisclosed Wife of Bath who raises the flag of victory in the everlasting power struggle between women and men. Finally, the paper comes to an end with an appeal for attraction in that women should take their share in real world alongside in fiction in accordance with Virginia Woolf's argument in *A Room of One's Own*.

Keywords: *Consolation of Philosophy*, Lady Philosophy, *Tale of Melibee*, Prudence, Medieval Woman

Leydi Felsefe mi yoksa gizli bir Bath'lı Kadın mı: Geoffrey Chaucer'ın *Melibee'nin Hikâyesi*'ndeki Prudence karakteri

Öz

Dante ve Chaucer'ın başucu kitabı olarak bilinen Boethius'un *Felsefenin Tesellisi* edebiyat dünyasında emsalsiz bir yere sahiptir. Dante, *Vita Nuova*, *Convivio* ve *Commedia*'da Boethian öğelerinden yararlanır. Diğer eserlerinin arasında, Chaucer'ın *Troilus ve Criseyde*'de Boethius'un *Tesellisi*'nden yararlanması Chaucer kritikleri tarafından etraflıca incelenmiştir. Roma İmparatorluğu'nun çöküş zamanına ait bir eser olan *Teselli*, kader, talih ve özgür iradeye odaklanır ve Chaucer'ın kendisi, *Boece*, ve bir Anglo-Sakson kralı olan Büyük Alfred tarafından da olmak üzere birçok dile çevrilir. Felsefi bir inceleme olarak kabul edilen bu istisnai eser, Aristoteles, Stoik, Epikür

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Trabzon, Türkiye), nazanyildiz1@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5776-0268 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132591]

ve yeni-Platonculuk düşüncelerinin bir karışımı niteliğindedir. *Teselli*, felsefi konuların yanı sıra, Leydi Felsefe'yi Boethius'a rehber, öğretmen ve doktor olarak öne çıkararak kadın söyleminin gücü aracılığıyla kadınların erkekler üzerindeki otoritesini gösterir. Bir diğer kadın karakter Chaucer'in *Melibee'nin Hikâyesi*'ndeki Prudence, Leydi Felsefe'nin izinden giderek güçlü söylemiyle kocası Melibee'yi teselli eder ve iyiliğe yönlendirir. Eleştirmenler tarafından çoğunlukla sıkıcı bir metin olarak görülen *Melibee'nin Hikâyesi* Chaucer'in en az sevilen öyküleri kategorisine girer. Fakat ben bu makalede hikâyeyi olumlu bir bakış açısıyla kadın düşmanlığıyla bilinen bir dönemde toplumsal cinsiyet rollerini tersine çeviren kadınların erkekler üzerindeki hâkimiyetini ve otoritesini ortaya koyan bir metin olarak okuyacağım. Bu doğrultuda, Prudence'in kadınlar ve erkekler arasındaki sonu gelmeyen güç mücadelesinde zafer bayrağını kaldıran gizli bir Bath'lı Kadın olduğunu iddia ediyorum. Son olarak makale Virginia Woolf'un *Kendine Ait Bir Oda*'daki tartışmasına uygun olarak kadınların kurgunun yanı sıra gerçek dünyada da paylarını almaları gerektiğine dair bir çağrıyla sona ermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Felsefenin Tesellisi*, Leydi Felsefe, *Melibee'nin Hikâyesi*, Prudence, Ortaçağ Kadını

Introduction: *The Consolation of Philosophy* as a Reference Book to Geoffrey Chaucer

Farewell love and all thy laws forever;

Thy baited hooks shall tangle me no more.

Senec and Plato call me from thy lore

To perfect wealth, my wit for to endeavour. (2006: 596)

In his sonnet "Farewell, Love", Thomas Wyatt takes shelter in philosophy, in Seneca and Plato, because of the pain of unreturned love. He designates philosophy as the source of the supreme riches which is, unlike love, worthy of his effort. From past to present, amongst the writers having philosophy in their hands, Boethius with his *Consolation of Philosophy* takes the lead and leaves indelible traces in literature. Dante, amidst his followers, makes use of the Boethian elements in his *Vita Nuova*, *the Convivio* and *the Commedia*. Dante, similar to Boethius unfairly put in prison; accused of fraud and expelled from Florence, especially in his *Commedia* brings Virgil and Beatrice into play acting Boethius' Lady Philosophy by guiding him to Hell and Purgatory, and to Heaven respectively. Another well-known contribution of Boethius's *Consolation* to literature can be traced in Geoffrey Chaucer's *Troilus and Criseyde*. As discussed by Stroud, *Troilus and Criseyde* is "a practical study in real life of the working out of the Boethian teaching" and through Boethian elements, Chaucer transferred Boccaccio's *II Filostrato* into a perfect de casibus tragedy (1951:1). The Boethian elements are especially explicit in Chaucer's use of theme of fortune in *Troilus and Criseyde*. As pointed out by Camargo, the *Consolation* interpenetrated *Troilus* to an extent that, as a consensus, Chaucer is believed to compose his work during to early to mid 1380s when he was also translating the *Consolation* into English, called *Boece* (1991:214), making Chaucer a medieval conveyor of Boethian philosophy. Critics even have discussed Pandarus, the striking character of *Troilus*, as Lady Philosophy. To exemplify, Gaylord, in his "Uncle Pandarus as Lady Philosophy", affirms that Pandarus acts the Lady Philosophy and Chaucer caricatures the opening of the *Consolation* in Book I of *Troilus* (1961:571).

Along with *Troilus*, Yager highlights the influence of the *Consolation* on the well-known marriage group of *the Canterbury Tales* and asserts that the *Consolation* can be read as a subtext of the tales as in *the Wife of Bath's Prologue* which specifically mentions the *Consolation*, and in the tales of the Clerk and

the Merchant which echo the inspiration from Boethius in the interactions between husbands and wives (1995: 77). Indeed, mostly recognised as a reference book of Chaucer, the leverage of the *Consolation* in Chaucer's works has been a hot topic in Chaucer studies. Yet, these studies have generally focused on the shared philosophical and religious doctrines, and structural similarities of his texts with the *Consolation*. In what follows, as distinct from these studies, I will trace the similarities between Boethius's Lady Philosophy and Chaucer's Prudence in *the Tale of Melibee* with regard to the authority of women over men as the source of knowledge and wisdom. In doing so, this paper aims to contribute to another central topic of Chaucer studies: Chaucer's treatment of women and his place in feminist/antifeminist discourse. To this end, I will, first, briefly discuss the Lady Philosophy in Boethius's the *Consolation* as the source of knowledge different from the traditional depiction of women, and then I will examine Prudence in Geoffrey Chaucer's *Tale of Melibee* as a wise woman by accentuating her similarities to the Lady Philosophy.

Written in the time of the Roman Empire's collapse and centring upon fate, fortune and free will, Boethius's *Consolation*, before Chaucer's *Boece*, is a work translated by a highly revered Anglo-Saxon king, Alfred the Great, to contribute to the cultural accumulation of his nation along with the success in warfare. After those translations, translated into many different European languages, into English many times, the *Consolation* was also translated into Turkish by Çiğdem Dürüşken as *Felsefenin Tesellisi* (2015). Mostly acknowledged as a philosophical treatise and an example of the Menippean Satire, this unique work embodies copious deep-thinking thoughts: Aristotelian, Stoic, Epicurean, and neo-Platonic, in harmony, Curley states (1987:343). There are numerous questions remained unanswered about the text such as where and under which conditions Boethius wrote it? And was he really in prison and sentenced to death? The influential work consists of the dialogues between the prisoner Boethius and Lady Philosophy who comes to console him while he laments on his fall from fortune. Boethius defines the stature of her as extraordinary: "At one moment it exceeded not the common height, at another her forehead seemed to strike the sky; and whenever she raised her head higher, she began to pierce within the very heavens, and to baffle the eyes of them that looked upon her" (2021:5). Thus, Boethius describes Lady Philosophy as she belongs to another world along with her godlike qualities. Lady Philosophy sends the Muses of Poesie away as they feed Boethius's malady with "sweet poison" (2021:5). Acting as a guide and teacher, Lady Philosophy endeavours to make her pupil Boethius appreciate God as the source of ultimate good and power, whose wisdom controls the universe. As the instructor, Lady Philosophy has already declared her authority over Boethius.

The Lady Philosophy: A Woman as the Source of Wisdom and Knowledge

The Consolation of Philosophy opens with Boethius, put unfairly in prison and fated to die, in his bed, in misery. To sooth himself, he pens his sorrows in verse. Upon coming of Lady Philosophy, he leaves his pen to be able to find solace by her hands. In the rest of the text, through dialogues, Lady Philosophy bit by bit guides Boethius to discover himself as a human being, fortune as the required element for the rebuilding of his freedom and God as the eventual source of good. Gradually, like an instructor trying to teach a lesson to her unwilling pupil, Lady Philosophy persuades Boethius to receive her lesson on the arrogance of being upset about losing the favours of fortune and appreciation of true good. She begins with disclosing the source of his sorrow to make silent Boethius speak and says "Why dost thou weep? Why do tears stream from thy eyes? "Speak out, hide it not in thy heart". If thou lookest for the physician's help, thou must needs disclose thy wound." (2021:8). Addressing him as a child designating her authority again, she tells how she saved Plato and Socrates from the "unjust death"

(2021:8). Through questioning², taking on another authoritative role, a doctor, Lady Philosophy diagnoses three main causes of the illness in Boethius's soul: forgetting his own true nature, not knowing the end of the cosmos and how the world is controlled (2021:3). To cure his sickness, Lady Philosophy guides Boethius to see that "God governs the world" (2021:12) by divine reason (2021: 13). Then, she tries to make Boethius realise the vanity of fortune's gift and fortune is free to give or take gifts away. As the flamboyance of his former fortunes is the source of Boethius's grief, she asks him to be thankful and states that rather than in fortune, power, fame or worldly possessions, happiness and good should be sought within. Moreover, Lady Philosophy prefers ill fortune to good fortune:

For truly I believe that Ill Fortune is of more use to men than Good Fortune. For Good Fortune, when she wears the guise of happiness, and most seems to caress, is always lying; Ill Fortune is always truthful, since, in changing, she shows her inconstancy. The one deceives, the other teaches; the one enchains the minds of those who enjoy her favour by the semblance of delusive good, the other delivers them by the knowledge of the frail nature of happiness. (2021:24)

Afterwards, Lady Philosophy adds that unlike good fortune, ill fortune helps people to reveal their own nature and to distinguish true friends from false: "[...] this cruel, this odious Fortune hath discovered to thee the hearts of thy faithful friends—that other hid from thee alike the faces of the true friends and of the false, but in departing she hath taken away *her* friends, and left thee *thine*?" and "in true friends thou hast found the most precious of all riches." (2021:24). Later on, she gives the source of true happiness not in fame, power, wealth, rank or noble origin but in the ultimate good which can be found in God: "God is very happiness, and in a manner, therefore, the happy man partakes also of the Divine nature" (2021:25). Thus, "good is proved to be the end towards which the whole universe tends" (2021:25) and "true happiness is the perfect good; therefore true happiness must dwell in the supreme Deity." (2021:36). Boethius, completely convinced by the arguments of Lady Philosophy, says: "I accept thy reasonings, [...] they cannot in any wise be disputed [...] I cannot see how anyone can dissent from these conclusions" (2021:38). Diagnosing vice as the reason for the sickness of Boethius, Lady Philosophy, perplexing Boethius, suggests that all fortune is good fortune in that the wrongdoers are more upset when they achieve their aims than when they cannot reach them. They are also more auspicious if they are punished rather than they are left unpunished. To appreciate this, all things are led to good, one needs to recognize the difference between fate and providence and God's moral authority: "Since every fortune, welcome and unwelcome alike, has for its object the reward or trial of the good, and the punishing or amending of the bad, every fortune must be good, since it is either just or useful" (2021:59).

The last lesson of the Lady is on free will and God's foreknowledge. Upon Boethius's question: "if there is really any such thing as chance" (2021:59), Lady Philosophy answers, in accordance with Aristotle's definition, that chance is simply related to the aim of human beings and it is based on causation. Free will is a required aspect of reason. One should not forget that what human beings do is in the sight of all-seeing God. Thereby, underscoring the momentous of reason through the dialogue, Lady Philosophy moves away from the deep-rooted adjective "irrational" attributed to women and guides Boethius to find who really he is and the secrets of human nature and God. Here are the last words of Lady Philosophy to Boethius: "[...] withstand vice, practise virtue, lift up your souls to right hopes, offer humble prayers to Heaven. Great is the necessity of righteousness laid upon you if you will not hide it from yourselves, seeing that all your actions are done before the eyes of a Judge who seeth all things" (2021:72). In a format of a sermon, Lady Philosophy completes her mission possessing this time the role of a woman of religion. This role is also very significant in that preaching has been largely accepted as a ground peculiar

² Although it is a part of the tradition, the Lady Philosophy's making use of the Socratic Questioning to lead her student Boethius to the truth is another token of her authoritative and knowing position.

to men which reminds us of the absence of women from the upper ranks of the Church in the Middle Ages or, as an example of fiction, Eliot's Dinah and her struggle to be acknowledged as a Methodist preacher in *Adam Bede*. It is widely believed that Boethius wrote the *Consolation* during his exile and the text has been accepted as his self-justification in the face of humanity. Shortly after writing the *Consolation*, Boethius dies by a pitiless demise. It is not certain how he died, yet, to one explanation; he was killed by sword before his judgment. To another account, a rope was tightened round his forehead, until "his eyes started", and then he was murdered with a whip (2021:72).

In order to appreciate how important the role of Lady Philosophy in the text is and how gender roles are reversed better, it is convenient to look at the meaning of the word philosophy. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* defines philosophy as "the search for knowledge and understanding of the nature and meaning of the universe and of human life" (1995:867ia). Man has always been acknowledged as the cradle of knowledge and understanding and it is man always comes to mind when philosophers are mentioned, to name a few, Plato, Aristotle, Socrates, Kant, Descartes, Nietzsche, Locke, Hume, Marx, Foucault and more. The *Consolation*, a reference book for both readers and copious writers since the antiquity, along with philosophy and existence course it gives in a single reading, tells a lot about the equality of men and women and the place of women in society, which is one of the major concerns of civilizations even today. In the *Consolation*, woman has been stripped of the attributes assigned to her-weak, ignorant, unreasonable and temptress- from the past to the present by her authoritative role as the source of knowledge and wisdom.

A Disguised Wife of Bath: Prudence Acting the Lady Philosophy

Another female character who guides men with her role as the wise woman is Prudence in Geoffrey Chaucer's *The Tale of Melibee*. Just as Lady Philosophy consoles and guides Boethius to ultimate good, Prudence guides her husband Melibee to goodness. *The Tale of Melibee* is one of the least popular tales of *the Canterbury Tales*. It is Chaucer's translation of *The Livre de Mellibee et Prudence*, translated by Renaud de Louens from Albertano of Brescia's *Liber Consolationis et Consilii*. To Bornstein, Chaucer's *Melibee* is a very close translation of the original work, yet quite different in stylistic grounds (1978:238). To Owen, Chaucer's translation is "a close, almost slavish translation" (1973:268). For Geismar, Chaucer's style is "literal to the point of servility" (1969:50). Strohm describes the text as a combination of classical and Christian elements full of "proverbs and moral sentences" concerning the "good life" in the universe as well as the "spiritual life" in line with the principles of Christ and the Church (1967:32). Pearsall defines the plot of the text as a "peg on which to hang a vast quantity of moral discourse on a variety of matters," (1985:286). For Mackail, it is "enormously long besides being portentously dull" (1909:50). Whittock, likewise, states that the text is "an enormous bore" (1968:50). Similarly, as asserted by Benson, *Melibee* is "dull, lengthy, and somewhat suffocating" (1986:39). Ker mockingly labels it "a thing incapable of life, under any process of interpretation, a lump of the most inert 'first matter' of mediaeval pedantry" (1985:535). A kind of consensus of critics' views on the tale, Ker continues

The Tale of Melibee is perhaps the worst example that could be found of all the intellectual and literary devices of the Middle Ages- bathos, forced allegory, spiritless and interminable moralizing [...] beyond rivalry for its enjoyment of the rankest commonplaces. There is glow and unction about its mediocrity; the intolerable arguments of Dame Prudence are masterpiece, as though written in an orgy and enthusiasm of flatness and insipidity. (qtd. in Christmas, 1968:1)

For Foster, in *Melibee*, Chaucer was simply "preserving a Medieval tradition" (2008: 410). Forster adds that it "might have been written to be leafed through and not to be read in its entirety" (2008: 410).

Bornstein merely encapsulates the issue and points out that in the fifteenth century, it was a tradition for Chaucer and his contemporaries to produce refined works out of the foreign models eluding the old alliterative convention (1978: 237). In this sense, it can be supported that critics are a bit unfair to the text. Similarly, O'Keefe points out that generally critics have diminished the worth of the text and observed it via a negative point of view; but, especially its rhetorical form and function are worth examining (2021: 5). In this paper, with positive lens, but rather than its rhetorical, didactic or philosophical qualities, I will focus on how through her discourse, similar to Lady of Philosophy, Prudence acquires power and authority in marriage and in a way reverses gender roles. *Melibee* tells of the story of Melibee, who is a rich and leading figure in society. One day, his enemies assault his wife Prudence and his daughter Sophie, Greek name means wisdom (Thundy, 1976:596). They beat Prudence yet Sophie is fatally injured: "His wyf and eek his doghter hath he left inwith his hous, of which the dores weren faste yshette./Thre of his olde foes han it espyed, and setten laddres to the walles of his hous,/ and by wyndowes been entred, an betten his wyf, and wounded his doghter with fyve mortal woundes in fyve sondry places." (1957, lines 969-971). Melibee, the angry and sorrowful father, in tears, asks for revenge against his enemies. Prudence, however, tries to persuade him not to shed blood and, similar to Lady Philosophy, asks him to stop crying and try to find a solution to the problem by referring to Seneca:

"Allas, my lord," quod she, "why make ye youreself for to be lyk a fool?

For sothe it aperteneth nat to a wys man to maken swich a sorwe.

[...]

Senek seith: "The wise man shal nat take to greet discomfort for the deeth of his children, but, certes, he sholde suffren it in pacience

as wel as he abideth the deeth of his owene propre persone." (1957, lines 980- 985A)

In the rest of the text, through dialogues, again analogous to Lady Philosophy, Prudence gradually guides Melibee to reason and peace³ in contrast to emotion and violence by stating that it should be wisdom to govern his heart and mind: "And therefore, if ye governe yow by sapience, put away sorwe out of youre herte." (1957, line 994). After a short a dialogue, Prudence convinces her husband to call up a gathering of people ranging from surgeons to physicians to ask their advice upon the trouble. Some of the advisors, taking side of violence, say that "he anon sholde wreken hym on his foes and bigynne werre." (1957, line 1020). Yet, Prudence disagrees with them, and here comes one of the most relevant parts of the story to the purpose of the article. Seeing her husband ready for revenge and violence, in a modest manner, Prudence asks her husband to give her a hearing and, by giving example from Petrus Alphonsus and making use of proverbs, says rush goes to death and it should be a considered decision. However, in line with the notorious misogyny of the time,⁴ Melibee says: "I do not intend, [...] to work according to thy advice" (1957, line 1054) listing the following reasons:

For certes, every wight wolde holde me thanne a fool;

this is to seyn, if I, for thy conseillyng, wolde chaungen

thynges that been ordeyned and affirmed by so manye wyse.

Secoundely, I seye that women been wikke, and noon good of hem alle.

³ Stillwell discusses the issue of peace in the tale on political grounds and points out that it is an appeal as a caution against the Hundred Years War to approve the peace policy of Richard II and reject the war policy of Edward III (24).

⁴ Women, considered to be physically, mentally and morally inferior to men in the Middle Ages, had almost no place and say in society. The social status of women was determined by their fathers or husbands. There were generally two main options for medieval woman: marriage or entering a nunnery (Power, Eileen. *Medieval Women*. Cambridge: Cambridge UP, 1975. Hanawalt, Barbara A. "Medieval English Women in Rural and Urban Domestic Space." *Dumbarton Oaks Papers* 52 (1998):19-26).

'For of a thousand men', seith Salomon, 'I foond o good man, but certes,
of alle women, good woman foond I nevere.'
And also, certes, if I governed me by thy conseil,
it sholde seme that I hadde yeve to thee over me the maistrie,
and God forbade that it so were! (1957, lines 1055A-1059).

That is how Melibee shows men's perspectives on women which Walling describes as an "antifeminist attack" (2018:163). It is impossible for a man to take a woman's word instead of men which might be even accepted as a sign of stupidity. Moreover, according to this misogynist thought, embodied by Melibee, all women are sinners and it is impossible to find a good woman. To Melibee, if he takes the advice of his wife, he will put the authority in her hands, *God forbid*. Thus, Prudence finds herself in a different war than Lady Philosophy: it is the war of Eve, of the narrator of the *Wife's Lament*, and *Wulf*, of the *Wife of Bath*, of Charlotte Bronte, of Virginia Woolf, of Simone de Beauvoir, of Margaret Atwood and of more. This is the everlasting woman question. In the end, however, Prudence wins over Melibee and, in his person, over Boccaccio's *Corbaccio*, Sir Gawain's attacks on women and *Wife of Bath's* Jenkin. Foregrounding the significance of reason, Prudence refutes the first argument of her husband by changing his mind that "it is no folie to chaunge conseil whan the thyng is chaunged,/or elles whan the thing semeth ootherweyes than it was biforn." (1957, lines 1065A-1065B). With regard to the second argument of her husband, Prudence, with constant confidence and intellectual perspective, asks her husband not to put every woman in the same basket as the book says: '[H]e who despises all, displeases" (1957, line 1070B). Moreover, to prove her argument, Prudence employs the story of Jesus Christ and Virgin Mary and how Jesus Christ values women more than men when he rises from the dead:

For certes, sire, oure Lord Jhesu Crist wolde nevere have descended to be born of
a woman
if alle women hadden been wikke.
And after that, for the grete bountee that is in women,
oure Lord Jhesu Crist, whan he was risen fro deeth to lyve,
apeeped rather to a woman than to his Apostles. (1957, lines 1074- 1075B).

Afterwards, Prudence also refutes the argument of her husband in relation to the words of Salomon even implying that Melibee gets his words wrong:

And though that Salomon seith that he ne foond nevere woman good,
it folweth nat therefore that alle women ben wikke.
For though that he ne foond no good woman, certes,
Many another man hath founden many a woman ful good and trewe.
Or ells, per aventure, the entente of Salomon was this:
that, as in sovereyn bounte, he foond no woman—
this is to seyn, that ther is no wight that hath sovereyn bountee save God alone,
as himself recordeth in hys Evaungelie. (1957, lines 1076-1079A).

When it comes to the third reason of Melibee that he does not want to yield the authority of a woman, Prudence, keeping her relentless respect for her husband, claims that if it was the case, no one would be able to advise anyone and giving advice does not mean assuming authority. Furthermore, underscoring

the significance of free will, she adds that “[f]or smoothly thilke man that asketh conseil of a purpose, yet hath he free choys/ weither he wole werke by that conceil or noon.” (1957, lines 1083-1083A). Against her husband’s assertion that women cannot hide what they know, Prudence gives an example of herself and says: “[F]or ye han ful ofte assayed my grete silence and my grete pacience, and/ how wel that / I kan hyde and hele thynges that men oghte secreely to hyde.” (1957, lines 1089-1089A). Finally, in her last words in her defence of women, Prudence, in a way encapsulates her case, and says a wife of reason and good advice should be praised rather than to be blamed: If you do something wicked and “overcometh yow by reson and by good conseil,/ certes youre wyf oghte rather to be preised than yblamed.” (1957, lines 1092A-1093) and clarifies her point by making use of biblical characters such as Jacob and Rebecca, and Jydith and Bethulia (1957, lines 1094-1100). Additionally, supporting women, Prudence reverses the story of Adam and Eve, mostly used against women, and beats men at their own game. She reminds her husband of the creation story and states that God, after creating Adam, says “It is nat good to been a man alloone; make we to hym an helpe semblable to himself./ Heere may ye se if that women were nat goode, and hir conseils goode and profitable,/oure Lord God of hevene wolde nevere han wrought hem,/ ne called hem help of man, but rather confusioun of man.” (1957, lines 1104-1106A). In saying so, Prudence foregrounds that since the beginning of the world, women have been sent to help and support men who cannot cope with life alone. Thereby, proving her arguments and refuting the arguments of her husband, Prudence asks her husband to trust her words to solve the problem (1957, line 1110).

Finally, in a similar manner to Boethius, Melibee accepts Prudence as his guide and trusts in her wisdom by saying: “I wol governe me by thy conseil in alle thing.” (1957, line 1114A). In the rest of the text, Prudence informs Melibee of the choice of advisors highlighting God as the main advisor and origin of wisdom (1957, line 1116) by giving examples from various biblical figures as Saint James (1957, line 1119), and advises him against the danger of “ire, covetise, and hastifnesse.” (1957, line 1122). Then, Prudence *teaches* her husband how to examine an advice (1957, lines 1201-1206A) and change a plan by referring to Seneca (1957, lines 1223-1237A). Afterwards, Prudence, as the authority, makes her husband see his mistakes about assembling of his advisors (1957, lines 1241-1260) and Melibee accepts that he has erred, he will change his advisors (1957, line 1261) and will not try to avenge himself on his enemies as she has shown him “the perils and the yveles that myghten falle of this vengeance.” (1957, line 1428). Moreover, as Lady Philosophy does, Prudence shows Melibee that the real good and treasure is the love of God rather than the riches of the world (1957, lines 1628-1631). At the end of the text, the enemies of Melibee even accept the authority of Prudence: “A, lady, quod they, “ye han shewed unto us the blessynge of swetnesse, (1957, line 1735) and ask for forgiveness (1957, 1879). Melibee forgives them by referring to the endless mercy of God (1957, line 1883). Thereby, similar to the debate between Boethius and Lady Philosophy, the debate between Melibee and Prudence ends with the authority of women over men. Throughout the text, as her name suggests, Prudence stands for reason and endeavours to stop her husband, who takes side with violence, to make peace with his enemies. To achieve her aim, analogous to Lady Philosophy, Prudence employs an influential discourse abounding with proverbs, sermons and references to classical figures and the Bible. To end with, as discussed by Owen, Melibee *learns* clemency which is also lengthened to his enemies (1973: 272) as a lesson in Christianity. More importantly, in the progression of the debate, Prudence gradually increases her authority over her husband and gains the upper hand. Thus, in this didactic text, Prudence symbolises reason and constructs her authority as the source of knowledge and wisdom. To use the words of Stillwell, Prudence reaches her aim and concludes that “women can be as good counsellors as” men (1940:25) as well as the figures of authority.

Conclusion

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

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

In the light of the discussions so far, it can be stated that *the Tale of Melibee* might be accepted as one of the tales which Chaucer asks the reader "to turn over the leaf, and chese another tale" (1957, line 3177). Yet, beyond its lessons in Christianity and philosophy given in an age of faith as a part of medieval tradition, *the Tale of Melibee* is worth reading for its depiction of authority of women alone in a period known for its misogynist approach. Prudence attains authority with her wit and rhetorical talent shown in her discourse. Thus, Prudence performs the authoritarian figure as Boethius's Lady Philosophy by leaping from one dominant role to another such as a guide, a counsellor, a teacher or even a doctor. Referring to the leading philosophical and literary figures was a sign of knowledge in the Middle Ages, where literacy was not common. It is, therefore, very important that Chaucer gave this domineering role to a woman even though he followed a tradition. Chaucer, indeed, is acknowledged as one of the proto-feminists due⁵ to her characters such as the Wife of Bath and Goodelief. However, her Prudence is mostly ignored among these authoritarian woman characters and associated with meek characters such as Constance and Griselda. Nevertheless, a closer examination of Prudence displays that she is of the same hue of the Wife of Bath. Unlike the Wife of Bath, she wears a gentle, obedient and respectful attitude, yet still gains authority over men. Based on her experiences in marriage, somewhat rowdy by tearing up her husband's book of women and giving him a blow, the Wife of Bath asserts her authority in marriage and takes no word on her word. Prudence, however, like in Philip Sidney's sonnet 2 from *Astrophil and Stella* where love/the lady conquers the speaker gradually, conquers the mind and heart of her husband, guides his to reason and raises the flag of victory in marriage.

To end, although my study develops and expands upon this line of thought that Prudence should be counted in the group of authoritative Chaucerian women by her feminine voice, I can't stop myself from agreeing with Woolf's argument in her *A Room of One's Own*. In the Middle Ages, appreciating the world or gaining knowledge was considered a man-specific ability. It was no different in the nineteenth century, when a queen ruled the country, or in the twentieth century, when a female prime minister was at the head. Thereby, as Virginia Woolf has stated in her monumental work, in imagination, woman is utterly significant, yet in the real world, she does not matter. In literature, she occupies a central role dominating the lives of monarchs, but she has no name in history. In real life, "she [can] hardly read, [can] scarcely spell, and [is] the property of her husband" (2021:36). I again can't stop myself from concluding that perhaps Charlotte Bronte's man in *Villette*-who locks woman in the attic, holds the key and unaware of her plight in the attic-needs a change of sex as in Woolf's *Orlando* to be able to see the truth. Possibly, only this way, woman can get out of fiction and have a say in real life, and the number of lady philosophies guiding Senecas, Platos, Boethiuses and Melibeas can accrue.

References

- Benson, C. D. (1986). *Chaucer's drama of style*. Chapel Hill, N.C.
- Boethius. (2021, December 20). *The consolation of philosophy*. The Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/14328/14328-h/14328-h.htm>
- Bornstein, D. (1978). Chaucer's tale of Melibee as an example of the style clerical. *The Chaucer Review*, 12 (4), 236-254.
- Camargo, M. (1991). The consolation of Pandarus. *The Chaucer Review*, 25 (3), 214-228.
- Charles O. C. (1973). The tale of Melibee. *ChauR*, 7, 267-280.

⁵ Appertaining to Chaucer's depiction of medieval woman, there are two main arguments. According to a group of Chaucerians, Chaucer should be counted as a proto-feminist owing to his presentation of women, to name a few, the Wife of Bath, the Prioress, Emily and Dorigen in his *Canterbury Tales* since these characters have a say and story unlike many medieval women. On the other hand, some critics evaluate Chaucer as a misogynist because of his women characters especially in *Troilus and Criseyde*, *The Miller's Tale* and *The Merchant's Tale*.

- Chaucer, G. (1957). "The tale of Melibee." In Robinson, F. N. (Ed.), *The canterbury tales*. 2nd. ed. (pp.168-188). Houghton Mifflin.
- Christmas, R. A. (1968). *Chaucer's tale of Melibee: Its tradition and its function in fragment vu of the Canterbury tales*. [Doctoral dissertation, University of Southern California].
- Curley, T. F. (1987). The consolation of philosophy as a work of literature. *The American Journal of Philology*, 108 (2), 343-367.
- Foster, M. (2008). Echoes of communal response in the tale of Melibee. *The Chaucer Review*, 42 (4), 409-430.
- Gaylord, A. (1961). Uncle Pandarus as lady philosophy. *PMASAL*, 46, 571-595.
- Geismar, E. W. (1969). *The style and technique of Chaucer's translations from French*. [Doctoral dissertation, Yale University].
- Hanawalt, B. A. (1998). Medieval English women in rural and urban domestic space. *Dumbarton Oaks Papers*, 52, 19-26.
- Hornby, A.S. (1995). Philosophy. In *Oxford advanced learner's dictionary*. (5th ed.). Oxford University Press.
- Ker, W. P. (1895). The poetry of Chaucer. *Quarterly Review*, 180, 521-48.
- Mackail, J. W. (1909). *The springs of Helicon*. Macmillan.
- O'Keefe, E. T. (2021). *The methods of Prudence in Chaucer's tale of Melibee*. [Master's thesis, University of Dallas].
- Owen, C. A. (1973). The tale of Melibee. *The Chaucer Review*, 7 (4), 267-280.
- Pearsall, D. (1985). *The Canterbury tales*. Routledge.
- Power, E. (1975). *Medieval Women*. Cambridge University Press.
- Stillwell, G. B. (1940). *The political meaning of the tale of Melibee*. [Doctoral dissertation, State University of Iowa].
- Strohm, P. (1967). The allegory of the tale of Melibee. *The Chaucer Review*, 2 (1), 32-42.
- Stroud, T. A. (1951). Boethius' influence on Chaucer's Troilus. *Modern Philology*, 49 (1), 1-9.
- Thundy, Z. (1976). Chaucer's quest for wisdom in the canterbury tales. *Neuphilologische Mitteilungen*, 77 (4), 582-598.
- Walling, A. (2018). Placebo effects. *Studies in Philology*, 115 (1), 1-24.
- Whitlock, T. (1968). *A reading of the Canterbury tales*. Cambridge University Press.
- Woolf, V. (2021, December 20). *A room of one's own*. Feedbooks. <http://www.feedbooks.com>
- Wyatt, T. 2006. "Farewell to love", In S. Greenblatt (Ed.), *The Norton Anthology of English Literature*. Vol. I. 8th ed. (p.596). W. W. Norton & Company.
- Yager, S. (1995). Boethius, philosophy and Chaucer's marriage group. *Carmina Philosophiae*, 4, 77-89.

34. “That’s a grand story:” Reading J. M. Synge’s *The Playboy of the Western World* as a postnational allegory

Rıza ÇİMEN¹

Esra ÜNLÜ ÇİMEN²

APA: Çimen, R. & Ünlü Çimen, E. (2022). “That’s a grand story:” Reading J. M. Synge’s *The Playboy of the Western World* as a postnational allegory. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 508-521. DOI: 10.29000/rumelide.1132593.

Abstract

The concept of “national allegory” formulated in Fredric Jameson’s work on the third-world literatures has been the subject of much critical debate, especially in the context of postcolonial studies. The dispute surrounding the term is closely tied to Jameson’s controversial suggestions such as the view that “all” third-world literary texts inevitably fall into the category of “national allegory”. The “nation” in this sense provides the main conceptual framework out of which literary texts imbued with “allegorical resonances” develop by specifically addressing the nation state. Jameson’s formulation acquires further significance when it is reciprocally held with his concept of the “political unconscious”, which refers to the implicit political aspect behind creative works. Jameson suggests that artistic works are the products of unconsciously felt political and cultural conditions laid out by latent historical and economic realities. J.M Synge’s *The Playboy of the Western World* lends itself to a Jamesonian reading in that the Irish efforts to achieve independence from British rule are transmuted into the dramatic world of the play in the form of an Oedipal tension between a father and a son. However, the play does not put forward a simplistic allegory of the nation since the text itself avoids reproducing a picture of a clear-cut nationhood. This essay argues that Synge’s play addresses a “postnational” condition transcending the militant nationalist ideologies and produces a “postnational allegory” in which the suggestive background points at a new rationale for defining the nation with a call for imagining a nomadic “beyond”.

Keywords: postnational allegory, Jameson, Synge, *The Playboy of the Western World*, nomadic

“Bu büyük bir hikâye:” J. M. Synge’in *The Playboy of the Western World* oyununu ulusötesi alegorisi olarak okumak

Öz

Fredric Jameson tarafından ortaya atılan “ulusal alegori” kavramı özellikle postkolonyal çalışmalarda önemli düzeyde eleştirel tartışmaya konu olmuştur. Bu kavramla ilgili tartışmalar çoğunlukla Jameson’ın “tüm” üçüncü dünya edebi metinlerinin kaçınılmaz biçimde “ulusal alegori” sınıfına dâhil olduğu şeklindeki görüşü üzerine odaklanır. Bu bağlamda “ulus,” alegorik yankılarla bezenmiş metinlerin bilhassa ulus devlete göndermede bulunarak geliştiği temel kavramsal çerçeveyi ortaya koyar. Jameson’ın yaklaşımı sanat eserlerinin ardındaki dolaylı siyasal boyutu belirten “siyasal bilinçdışı” kavramıyla birlikte düşünüldüğünde daha da anlam kazanır. Burada Jameson sanat

¹ Öğr. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü (Ankara, Türkiye), rizacimen@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-8074-9155 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.03.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132593]

² Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Çankırı, Türkiye), esraunlu@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6481-8854

eserlerinin bilinçdışı düzeyde hissedilen tarihi ve ekonomik gerçeklerin ürettiği koşulların birer ürünü olduğunu öne sürer. J. M. Synge’in *The Playboy of the Western World* oyunu bu bakımdan Jameson izleğinde bir okuma yapma olanağı sunar; zira İrlandalıların İngiliz hâkimiyetinden bağımsızlık kazanma çabaları oyunun dramatik dünyasına baba-oğul arasındaki Odipal bir gerginlik biçiminde aktarılır. Bununla birlikte, oyun net sınırları olan bir milliyet anlayışını yeniden üretmekten kaçındığı için basite indirgenmiş bir ulusal alegoriyi içermez. Bu çalışma, Synge’in radikal milliyetçi ideolojilerin ötesine geçen bir “ulusötesi” duruma seslendiğini ve arka plandaki dolaylı anlatının göçebe bir “öteyi” tahayyül etme çağrısıyla yeni bir ulus yaklaşımını benimseyen “ulusötesi bir alegori” ortaya koyduğunu iddia eder.

Anahtar kelimeler: ulusötesi alegorisi, Jameson, Synge, *Playboy of the Western World*, göçebelik

Introduction

Despite the permanent presence of allegory in literature for a long time, it has been customary to disregard this literary mode due to an array of modern prejudices. As Jeremy Tambling (2010) notes, “Reading for allegory was regarded as getting in the way of an immediate response to a text, missing out on its vital, literal sense” (1). This attitude clearly stems from the literati’s long-lived obsession with ‘realism’ which claims to ‘represent’ the world in writing in its entire ‘accuracy’. Accordingly, allegory does not fit in the realistic framework since it presumably produces an ‘artificial’ set of literary functions in which the semantic meaning is coded with direct connections to abstract ideas through formulaic strategies such as personification. Therefore, it can be inferred that the typical relations between abstract ideas and the ways they are concretized are the main site of discontent for the realistically oriented studies of literature.

However, realism itself has been under attack for some time. Once a mighty concept that was thought to be capable of projecting the world in its ‘natural’ form, realism is no longer considered a viable option for writing about reality since the very ‘objective’ dimension of literary writing has been posited as a fundamentally value-ridden element. Jean-François Lyotard criticizes realism due to its claims about finding certainties and universalities in the depiction of reality. For Lyotard (1984), realism is an ‘ideological’ model that seeks “to preserve certain consciousness from doubt” (74). His critique here focuses on the strategic choices realism makes when claiming to represent reality so that its fictional world construes itself as the inevitable and universal framework for meaning. Similarly, Roland Barthes interrogates realism’s claim to portray human existence in its most truthful form. According to Barthes (1967), realist fiction depicts a world that is “purged of the uncertainty of existence” (27). The realist reassurance that there is a natural continuity between the type of human existence in literary fiction and the real world is what drives Barthes to maintain a critical distance from the realist model in fiction. Both Lyotard and Barthes highlight the ideological aspect of the realist models that claim to objectively work on what constitutes reality.

The anti-realist stance has proven particularly effective since realist mode of writing is evidently a less credible form today compared to its traditional position in literary criticism. Allegory in this context has acquired a renewed position since accusations of artificiality turn out to be groundless in the sense that realism itself has been posited as an artificial model of production. In other words, since artificiality no longer denotes an inferior place, allegory has come to reclaim a revised position in contemporary approaches to literature (Tambling, 2). Paul de Man undertook one such assessment of allegory and offered a poststructuralist study of the figural language. In *Allegories of Reading* (1979), de Man

famously notes that “any narrative is primarily the allegory of its own reading” (79) and highlights the absence of a referent in allegory that would produce a fixed frame of reference for the act of reading it. Following this line of thinking, since there is no longer a stable ground upon which reading of a narrative can be placed with referential certainties, language becomes a slippery platform where the gap between what is expressed and what is understood produces nothing other than productive misreadings. According to McQuillan (2001), Paul de Man’s affirmative take on allegory suggests the idea that “Meaning relies on misreading” (35). This means that referential ambiguity is essential during any processes of reading since ‘interpretation’ becomes possible only when there is an ambiguous relation between the reference and the referent. As language, in the aftermath of the poststructuralist project, can no longer offer a stable ground for meaning production, allegory is inevitably an essential trope in all kinds of reading processes.

In the light of abovementioned views - Barthes and Lyotard’s critique of realism and de Man’s advocacy of allegory – it can be argued that the contemporary theoretical framework built around the allegorical mode has come to reassert the importance and ever-presence of allegory in literary studies. Fredric Jameson’s interest in allegory takes on a major significance in this context. Rather than merely marking a return to an unheeded literary device, Jameson’s work on allegory in a way suggests the urgency of a renewed understanding of how textual layers can produce multiple interpretations of the political and historical reflections in a given text. It is with such contention that this essay focuses on the suggestive background of *The Playboy of the Western World* (hereafter *Playboy*) as a dramatic piece ripe with potentials to shed further light on the emerging realities it was faced with. In what follows we carry out a textual analysis by exploring the junction between Jameson’s approach to allegory and how the play underscores the national(ist) conflicts in the Irish society taking place in the early years of the twentieth century. A representationalist reading of the play would suggest finding direct correspondences between its textual semantics and real-life referents for the purpose of highlighting its “allegorical resonances”. However, such a limited account would certainly imply a closure in the possibilities for different modes of interpretation, which would do a grave injustice to a dramatic work whose strength lies in its capacity for “a confusion of categories” (Greene, 1999: 86). Therefore, instead of maintaining a representationalist approach where the analytical labour of the critic is reduced to a diminutive task of finding descriptive match-ups, we seek to carry out our analysis by focusing on how the play offers to imagine a decentred form of Irishness “beyond” habitual norms of national existence. Through its attempts for a reevaluation of communal identity, the play as a “national allegory” becomes what other scholars in different contexts call “postnational allegory” (Raja, 2007; Moore-Gilbert, 2017; Fan, 2017). The main characters’ ultimate turn to a kind of “nomadic” existence, an often neglected aspect of the play, is when taken allegorically an expression of an urge to move towards a postnational terrain where the territorially coded stable identities - those that are tinged with national vectors - get into contact with the idea of mobility, connection, and an unrestrained flux of imagination.

A number of critics have charted the intersection (and the tension) between the *Playboy* and Irish nationalism (Greene, 1947; Kojima, 1998; Cusak, 2002; Pilkington, 2007; Tenorio, 2010; Boynton, 2012; Devlin, 2013; Burke, 2016). In fact, as Christopher Collins notes, “the politics of Irish nationalism” has been a common “image” that “surrounded critical discourse” (2011: 272). However, our analysis differs from the existing scholarship in the sense that we give a Jamesonian hearing to the gradual constitution of a postnational, nomadic, ontology in the text. With the exception of Hwang (2017) whose analysis proceeds along the crossover between *Playboy*’s representation of a lonely community and Jameson’s conceptualization of “political unconscious”, the play has not yet been studied specifically in the context of Jamesonian views. As we will discuss throughout the essay, history, an indispensable

component in Jamesonian allegory, is crucial to the understanding of the play. However, *Playboy* does not dissolve within the teleological flow of the official narratives proposed by the nationalist sensibilities of the time it was produced in; on the contrary, it foregrounds "discontinuities", generates disengagements, and points at mutable communal reflections "beyond" hegemonic structures, thereby addressing the onto-political implications the prefix "post-" carries. In this context, *Playboy* reflects on (Irish) history against the grain and opens up a dynamic space for a discussion of nationhood as a fluid space of meaning. As Mary C. King explains, for Synge, "Art becomes both a means of access to the past, and a medium for transforming that past to meet the challenge of the present and the future" (1985: 11).

Jameson: symptoms, allegory, ideology

Jameson begins *The Political Unconscious* (1981) with the famous dictum, "Always historicise!". This is an announcement of the general framework that expresses the "moral" of his project as well. As part of his ongoing effort to rethink the dynamics of literary criticism, the book has been a major contribution to "the reconstitution of literary criticism as a radically historical discipline" (Gelber, 1982: 1229). However, besides positing literary studies as a complex mesh of historical processes, the book builds on the concept of the unconscious found in Freudian psychoanalysis with the purpose of explaining the connection between the "surface" and the "depth" of any narrative. For Jameson, "we never really confront a text immediately, in all its freshness as a thing-in-itself" (1981: 9) but rather we confront texts through "the sedimented reading habits and categories developed by [...] inherited interpretive traditions" (1981: 9). For this reason, interpretation is "construed as an essentially allegorical act, which consists in rewriting a given text in terms of a particular interpretative master code" (1981: 10). Historicity of texts proves particularly significant here since it is through uncovering historically constructed "depth" of texts that we can get "an adequate account of the essential mystery of the cultural past" (1981: 3). In a way, it is "in restoring to the surface of the text the repressed and buried reality of this fundamental history, that the doctrine of a political unconscious finds its function and its necessity" (1981: 19).

The dyadic structure of texts as consisting of a surface and a depth suggests the use of a Freudian model in interpretation where an essential take on the "unconscious" orients the reading procedures. Adam Roberts (2000) claims that from a Jamesonian perspective texts should be treated "as if they were psychiatric patients; that the *surface* meanings of texts are not necessarily reliable indicators to the important stuff, to what is really going on *underneath the surface*" (76, original emphases). As the meaningful material can be accessed only when hidden textual layers are paid attention to, surveying through "symptoms" of a text is an imperative for any attentive act of interpretation. In other words, it is through a careful examination of the "symptoms" developing out of the unconscious reality of a text that a comprehensive reading is made possible.

While the presence of an "unconscious" is constant in the Jamesonian line of thinking, the question as to what constitutes the "reality" of that unconsciousness illustrates another important aspect of his approach. For Jameson, the unconscious reality in any text is "history". In line with his continuous commitment to a model of criticism which is fundamentally based on a historical consciousness, Jameson calls for a "recognition of the primacy of History" (1981: 14) in understanding the political unconscious of any text. History is, for Jameson, "not a text", but at the same time "it is inaccessible to us except in textual form" (1981: 35). Textuality in this sense is a key "mediational category" (Mohanty, 1997: 101) located between history as a persistent reality buried underneath the textual semantics and the critical project of any heedful critic. Symptoms of the unconscious reality are then the fragmented

expressions of the presence of history that gave way to the emergence of the text itself at the very first moment.

The access to the unconscious reality requires a subtler approach in that, like the surfacing of psychiatric symptoms, the emergent expressions of the buried context might seem “fractured” at times. This would mean that in order to produce meaning out of a mesh of expressions, the critic needs to rethink what really articulates the political dimensions of a text. Here Jameson points at the need in any procedures of interpretation for considering not only the content of a literary text but also the literary form and its generic qualities. For Jameson, “genre is essentially a socio-symbolic message, or in other terms, [...] form is immanently and intrinsically an ideology in its own right” (1981: 141), so interpreting the generic style through which a content is structured is crucial in understanding the ideology of the text. “The ideology of the form”, as Jameson further clarifies, “persists into the later, more complex structure as a generic message” (1981: 141). This implies that the strategic use of one generic form instead of another is not simply an aesthetic choice but is rather closely tied with the ideological axioms and messages that the text is immersed in. It is with such commitments that Jameson defines genres as “essentially literary institutions, or social contracts between a writer and a specific public, whose function is to specify the proper use of a particular cultural artifact” (1981: 106). The “allegorical resonances” of any text in this respect can be recovered through literary criticism on condition that specific historical conditions are understood by putting an emphasis on the ideological particularities of both the content and the form.

Jameson’s another significant text is “Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism” (1986) in which the previous arguments about the ideology of the textual form and content are discussed in terms of postcolonial and national contexts. The essay is, while faced with a fierce barrage of criticism³, one of Jameson’s landmark texts as he offers the (in)famous description of “third-world” texts as “national allegories”:

All third-world texts are necessarily, I want to argue, allegorical, and in a very specific way: They are to be read as what I will call *national allegories*, even when, or perhaps I should say, particularly when their forms develop out of predominantly western machineries of representation, such as the novel. (69, original emphasis)

Jameson through this definition lays out a certain theoretical framework for understanding the texts coming from non-western contexts. He adds that:

Third-world texts, even those which are seemingly private and invested with a properly libidinal dynamic- necessarily project a political dimension in the form of national allegory: *the story of the private individual destiny is always an allegory of the embattled situation of the public third-world culture and society*. (69, original emphasis)

Jameson’s argument stems from his observation that among the third-world intelligentsia there is “an obsessive return of the national situation” (65), so even a narrative that is seemingly about the “private” experiences nested with “libidinal” dynamics has a national dimension. This is because, in line with his previous arguments on the “political unconscious”, “psychology, or more specifically, libidinal

³ The most important critique of the concept of “national allegory” comes from Aijaz Ahmad. In a response paper titled “Jameson’s Rhetoric of Otherness and the “National Allegory” (1987), Ahmad opened a vigorous debate about Jameson’s conceptualization of “national allegories” on several grounds. He rejects the claim that third-world texts are wholly involved with national allegories as well as questioning the idea of “third-world literature” as an epistemic unity. Ahmad notes that Jameson’s text is “centrally grounded in a binary opposition between a first and a third world” (5), so it is primarily a product of an exclusive ideology in its affirmation of Three World Theories which “divides the world between those who makes history and those who are mere objects of it” (7). In such terms, “Difference between the first world and the third is absolutised as an Otherness” (10).

investment, is to be read in primarily political and social terms" (72) in third-world culture. Also, for Jameson, the intellectual in the third-world is "always in one way or another a political intellectual" (74). Such enmeshments with politics are, therefore, what makes "allegorical resonances" possible in the first place. However, while "allegory" is "somehow congenial" today, it is not because allegory maintains "the homogenous representation of the symbol" that is inherent in traditional conceptions but because it is today "profoundly discontinuous, a matter of breaks and heterogeneities, of the multiple polysemia of the dream" (73). Following this plane of thought, it could be argued that any treatment of national allegories should take into consideration the dispersed and polysemic resonances they evoke. The intersection between history, ideology, and the allegorical form requires a more nuanced understanding when it comes to make sense of the range of textual expressions that obliquely project a national condition.

Allegory appears repeatedly in Jameson's attempts to understand the microscopic shifts taking place in the material reality behind narratives. In a recent book, *Allegory and Ideology* (2020), Jameson again sets out to see how ideology is still a major force in the constitution of an unconscious that produces specific conditions for building narratives. Allegory is, for Jameson, "always with us, in politics, in narratology, in daily life, and in 'common sense'" (2020: 207). However, such a ubiquitous presence does not mean that allegory achieves an absolute harmony between the models of representation and the objects they claim to represent. On the contrary, the allegorical mode is "profoundly discontinuous" (170), and since postmodernity marks "a shift from personification to process-oriented allegory", we need "a parallel critical and theoretical reorientation" (xx). Meanings in such a polysemic frame are shuffled on top of each other, so the critic needs to remember that representationalism is no longer a workable option as the present moment goes through an acute "crisis of representation" (181). With modernity we have witnessed a number of differences and the "emergence of all kinds of new specializations; new mental faculties; new zones of reality; and new projects, ambitions, productive activities, subjectivities, and varieties of human flora and fauna," which means that if there is a conclusion to be drawn from what allegory is today, it is that allegory is "one way of sorting through these multiplicities and finding analogies between the differentiation, identities among the differences: the 'levels' relate fully as much as they separate" (345).

The place of allegory in literary studies has been under scrutiny for some time. Building on Northrop Frye's observations, Angus Fletcher (1964) says, "All literature [...] is from the point of view of commentary more or less allegorical" (8). The inseparability of textual semantics from allegorical reverberations is an essential trope of Jamesonian thinking, too. What makes his line of thinking different from other critical projects is that he highlights the significance of the crossover between seemingly disparate historical elements and textual worlds. His is a critical venture that aims to find historical and ideological couplings in unexpected places. A departure from representationalist attitudes in giving meaning to interpretative processes is his critical *tour de force*. Therefore, Jamesonian undertakings in allegory need to address the inherent multiplicity of meanings along the interpretative path. It is with this contention that we hold diversity and dynamism as the guiding concepts for our reading of J. M. Synge's *Playboy*. Rather than trying to find perfectly fitting alignments between textual worlds and real-life complements, this study focuses more on how the allegorical pairings can open up a dynamic space for a new understanding of entrenched concepts like nation and community.

Playboy: from nation to nomadic fellowship

Following Jameson, a brief look at history is essential for our analysis. The period in which *Playboy* was staged marks some of the most significant aspects of Irish history. The late nineteenth-century interest in Irish culture, commonly known as the Irish (or Gaelic) Revival, ignited a heated debate among the Irish intelligentsia about the trajectory of the national efforts devoted to the independence from the British rule. The nationalist movement, mainly led by cultural nationalist and political organizations like the Gaelic League and Sinn Féin, argued for a return to a “truly Irish” vernacular identity which was for them under the hegemonic influence of the English language and culture. For such organizations, there was a definitive form of Irishness which could be recovered through cultural and political investments in the “essentially” Irish ideals. An interest in the idealization of the native space was part of the general nationalist strategy in building up a national discourse for an “original” and “uncontaminated” Irish land. Synge’s writing of the *Playboy* acquires a further significance when such contemporary trends are taken into consideration. While Synge was fluent in Irish and “supported Irish nationalism” (Collins, 2020: 4), he was deeply suspicious of the nationalist movement and its methods. As Christopher Collins (2020) notes,

For Synge, one of the big lies of Irish nationalism was its romanticization of the west of Ireland. Irish nationalists romanticized the west of Ireland as being the perfect example of Irish national identity: frugal Catholics living in little thatched cottages. What nationalists overlooked was the reality of the Congested Districts: huge expanses of the west of Ireland in socio-economic ruin, overpopulated with starving peasants. (4)

The evident discrepancy between the empirical reality that the Irish population was living through and the national narrative constructed by the nationalist movement clearly frustrated Synge’s take on the discourse surrounding the independence movement. The “political unconscious” of the period is, then, filled with discursive materials about nationhood and national space. It is within this context that *Playboy* can be interpreted as a major ‘de-mythologizing’ force against the reductionist mythologies of the Irish nationalist movement. The west of Ireland was, for the nationalists, an idyllic, almost mythical, space of the authentic Irish identity; for Synge, it was a “fantasy” to be “deconstruct[ed]” (Kojima, 1998: 53).

While the play poses a number of serious questions about the discourse of national identity, it has a relatively simple plotline: Christy Mahon arrives at a public house in County Mayo claiming to have killed his father; his story of patricide becomes a major attraction for the locals and turns him into a kind of hero; Pegeen, the daughter of the tavern’s owner, falls in love with Christy who has become a respectable figure among the locals due to his newly-earned charisma; Old Mahon arrives at the town later on to reveal that Christy’s narrative of patricide is a scam; Christy then attacks his father to preserve his reputation, getting no positive feedback from the locals; in the end, Christy and Old Mahon decide to leave the town to travel across Ireland to tell their stories.

The play did not receive a rousing reception initially since the nationalist middle-class audience was somehow aware of the larger implications of the plot and characters on the stage. What the nationalists expected was to “watch a poetic and sanitised version of reality” (Collins, 2020: 5), which meant a strict adherence to the nationalist propaganda and its aesthetic expectations from artworks. The onstage world where a dysfunctional Irish community finds a heroic story in the scamming act of patricide was not evidently on a par with the nationalist rhetoric that was supposed to be a unifying tool in the struggle for gaining independence. From a Jamesonian perspective, the play evidently enacted a series of “discontinuities”. Somehow the fictional world of the play claimed, as Edward Hirsch (1983) states, a

"more than fictive status" (92). This suggests that the audience was driven by the allegorical resonances the play was, intentionally or unconsciously, evoking. Therefore, it is possible to say that, combined with other reasons such as Synge's questioning of established social norms and his refusal to comply with the nationalist depiction of his society, such allegorical implications contributed to the triggering of fierce reactions against the production at the Abbey Theatre, which later came to be known as the Playboy Riots. In the words of Anthony Roche, "The volatility of the onstage Mayo audience appeared to have spread to the off stage audience" (2015: 73).

Clearly, the audience could not find a realistic play onstage, which was not very common for the time being. Instead, Synge put on a play which was a blend of various formal and generic features such as realism, satire, comedy, melodrama, social critique, tragedy, and farce (Murray, 1997: 80; Levitt, 2007: 19; Collins, 2016a: 32). Therefore, what we see in the play is "a rejection of convention" and the "violation" of "generic conventions" (Bigley, 1977: 158). As stated previously, Jamesonian understanding of allegory pays a specific attention to form as it complements the content, and Synge's avoidance of blatant realism can be interpreted in these terms. In his famous preface to *Playboy*, Synge argues that "On the stage one must have reality, and one must have joy" (1981: 174), implying that realism lacks the imaginative initiative that would bring "joy" to the theatrical experience. Realism, in a sense, was an aesthetic mode that was employed in the nationalistic depictions of reality. Following this plane of thought, it could be argued that, by refusing to give in to the dominant realist conventions of his age, Synge also questioned the hegemonic forms of depicting reality and instead offered an eclectic look on how reality itself can be quite unrealistic. Given this heterogeneous network of generic qualities, the play forms a textual example to what Hager Ben Driss calls a "nomadic genre" (2018). Accordingly, taking its cue from the philosophy of Deleuze and Guattari, "the nomadic model" frees a literary text "from fixed generic identities" (2018: 60). In this context, *Playboy* is nomadic in the sense that a fluid set of intergeneric movements does not allow one form to take over the whole and instead produces an active play between multiple genres and modes of representation as well as a complex array of thematic qualities. As Nicholas Grene (1999) claims, such a play-like tone produces Ireland as a "natural site of carnival" (106) where all the social roles are reversed, and it might be this aspect of the play that received hostile reactions.

The polemic over whether the play was assaulting the national cause continued for some time, so the debate over its aesthetic and cultural value was unable to rest on an objective ground. However, what was clear from the onset is that, for at least the Irish nationalists, allegory mattered in dramatic depictions of the society, and it is such elements of the play that have attracted the attention of critics. For George Cusack (2002), for example, the villagers in the play produce an allegory of Irish nationalism (573), an assessment which also hints at the possible cause of the Riots. Gregory Castle (1997) similarly states that the Irish nationalists resented the negative portrayal of the Irish peasantry as they instead wanted to see "plays that dramatized political sentiments and that represented myth and legend as revolutionary and patriotic allegory" (266). The peasant communities in the west of Ireland represented the moral and political ideals for Irish independence, but the dramatic make-up of the stage world, while definitely constructing an allegorical dimension, did not allow room for a pro-Revival depiction of such ideals. David Krause comments:

Synge found the Irish peasants in varying states of comic paralysis and contradictory tensions, straining under the complex moods of frustration and wild fantasy, vicarious exuberance and farcical despair, and therefore his dark comedies were a necessary desecration of those sentimental pieties of the idyllic and pure peasant life. (1971: 121-122)

As a means for Synge's "desecration" of nationalist idealizations, allegory as a blend of multiple forms was part of the theatrical experience, and it did not condone the habitual codes that would supposedly bring about a fundamental change in the political structure. In a sense, allegorical layering of the play seems to have disturbed the nationalist layering of the Irish social system.

The postnational redefinition of nationhood emerges out of a process of failure in the attempts to give meaning to the communal existence in the play's setting. In other words, the postnational condition arises out of the fruitless investments in the construction of a nationhood built around an infantile and yet highly derogatory form of heroism. Regarding such communal energy, Elizabeth Grubgeld (1988) notes that "the play rejects any positive portrayal of group consciousness" (203). Postnational allegory develops in the background insofar as the dramatic representation of Ireland and the Irish community does not supplement the Revival rhetoric. It is, as Jameson pointed out, the "discontinuities" that produced the allegory in the background. One of the major allegorical resonances in the play is evidently the tension between Old Mahon and his son Christy. As we learn from Christy's own account of his life with his father, Old Mahon forces Christy to do things against his own will, like marrying an old widow. The tension between the father and the son, in a rather Oedipal manner, opens a wedge between them and ultimately drives Christy to resort to violence. For Christy, killing his father is "something big", something that does not look like the "stories on any little paper of a Munster town" (Synge, 1981: 182). As Eugene Benson (1982) indicates, "the parricide represents a necessary rejection of all symbols of kinship and authority - family, priest, society" (126). The violent tension between the father and the son, especially in a patriarchal community, is not simply a matter of familial unease but the projection of a power struggle between the authority and the subject, so it is "something big" in the sense that the rage of the subject finds an expression in a violent form. However, when such affairs are considered in the context of colonialism to which Ireland was long exposed, the allegory reveals a deeply political mesh of relations. As C. L. Innes (2009) observes,

in many anti-colonialist works, the plot revolves around an Oedipal conflict between father and son, or between father figures and a younger generation, in which the values of the father are seen as harsh, materialistic and sterile, and are in turn linked to the values of the colonising power. (122)

Proceeding along this line of thinking, it can be said that the hostility between the father and the son allegorically projects the conflict between England and Ireland. Innes further notes that Synge was an "anti-colonial writer" since "his drama and essays address the situation of a colonised Ireland seeking to free itself from physical and cultural domination by England" (118). When taken allegorically, then, patricide reflects an ultra-nationalist desire to overthrow the colonising power, by means of violence when necessary. This suggests the central conflict between characters might possibly be an allegory of a conflict over the expression of anti-colonial desire and whether it is heroic or not.

The juncture between the communal energy and anti-colonial resistance in the play is not a constructive one, though. On the one hand, the villagers aspire to achieve a kind of authentic existence; on the other hand, they lack the ability, initiative, and the means to do it. Pegeen, for example, quite farcically says that "[she] never killed [her] father [because] [she'd] be afraid to do that" (Synge, 1981: 187). Their collective desire to challenge authority is, therefore, directed towards Christy who could achieve something they cannot. Christy is, for villagers, "a daring fellow" (Synge, 1981: 183), "a lad with the sense of Solomon" (184), "a fine lad with the grate savagery to destroy [his father]" (201), someone who "would wear the spirits from the saints of peace" (186) and has "a grand story" (197) to tell. The fact that he is greeted with gasps of admiration underlines the absence of a totemic figure who would be an emblem of collective power, so "the villagers in the play create a hero who can embody their own repressed desires"

(Cusak, 2002: 573). It is for this reason that the villagers offer a place to Christy and promise not to turn him over. Malcolm Kelsall (1994) states, Christy "belongs to the people because a crime of tragic passion is outside the jurisdiction of a mechanical and foreign legalism" (xvii).

Christy's presence, despite the youthful energy he brings along, does not lead to a recuperation in the material conditions of the community. Mayo, as a sedentary location, reproduces the habitual manners of existence which constitute the community members as part of a communal identity rather than allowing space for subjective expression. In line with the sterile atmosphere of the communal space, the villagers' take on their socio-political existence is very similar to the one in the Revival rhetoric which promotes an idealized version of reality as part of a political agenda. *Playboy's* treatment of the shared discourse is, however, far from being idealistic. Synge interrogates the heroic discourse of the Irish nationalists by giving a farcical hearing to it. Synge's farcical tones become manifest in a scene where the community members propose a toast for their heroes: "Drink health to the wonders of the western world, the pirates, preachers, poteen-makers, with the jobbing jockies; parching peelers, and the juries fill their stomachs selling judgements of the English law" (Synge, 1981: 197). "The wonders of the western world" seem to be far from a collection of national ideals, which means that the village is a place where the symbolic codes of social existence produce a reversed and demeaning form of heroism. In other words, the villagers reinstate a form of authority that they claim to defy in the first place (Cusak, 582). While they claim to hate colonial authority, they produce a similar one by glorifying bogus "wonders" and manufacturing a heroic self for Christy. It is through such farcical elements that Synge attacks his contemporaries who succumb to the hollow rhetoric of Irish nationalism. As Robert Brazeau (2009) suggests, "Synge uses Christy and the community's response to him to critique sharply the stock beliefs of Romantic and heroic Irish nationalism" (154).

While Christy's new social position as a respectable man is based on a series of lies about his past and his abilities, he still goes through a transformative process which brings about a fundamental change in his view of himself. In the words of Nicholas Grene (1985), "We witness the metamorphosis of a figure of farce into a dynamic character" (139). For Christy, the reappearance of his father as an authoritarian figure in his life means a retreat from his desire, "a desolation between [his] own self and the fine women of Ireland" (Synge, 1981:207). In his newfound land, Mayo, he is able to build himself a new identity beyond his father's reach by initiating "a dynamic construct of an outsider" (Lachman, 2018: 79), and this process is also fostered by the other members of his new community, especially women. Whereas he was a "dribbling idiot" in the past, he turns out to be "the wonder of the western world" (215) in the end, due to the contributions of his new community confounded by his parricidal stories. This aspect of the play, therefore, poses another question about identity: if the self is the sum of the stories you tell about yourself and other people tell about you, is there an essential and objective basis for it? Synge's play challenges the straight answers to such questions. What is apparent is that, as Ronan McDonald puts forth, "[Christy's] victory over his father is also a victory over origin as the source of a straitening, inherited identity. Now identity becomes a future possibility rather than a predetermined burden" (2002: 75). In line with the overall suggestions in the work, it could be argued that Synge posits the self as an allegory in itself: an allegory of the collective investments in a narrative construction of subjectivities. Contrary to what the antagonistic rhetoric of Irish nationalism suggests, the constitution of the self, especially in Christy's case, is an allegorical procedure of storytelling where communal relations and subjective desire play more decisive roles than purely national motivations. In this context, postnational allegory in the play grows hand in hand with a post-identity politics.

The play's ending where Christy and Old Mahon make an elated exit is nested with suggestions for a different mode of inter-subjective existence. As previously stated, the tension between Christy and his father is very much akin to the political tension between Ireland and England, and Christy's failed integration into the Mayo community which is desperate to find a heroic figure raises questions about the ways the self is constituted. When such semantic layers are taken allegorically, it could be safely argued that Christy and Old Mahon's departure from the community is ripe with political and ontological suggestions. Upon his father's arrival, Christy attacks him to regain his 'heroic' position. However, once the mythology surrounding his life is dissipated, he fails to win the others' admiration. Pegeen, for example, says that "there's great gap between a gallous story and a dirty deed" (Synge, 1981: 227), implying that the narrative allure of Christy's nurtured heroism is no longer seductive. The father and the son, then, somehow developing a sense of intimacy, decide to leave the village to roam around Ireland and tell the "stories of the villainy of Mayo, and the fools is here" (229). Christy says that he will attend his father "like a gallant captain with his heathen slave" since he is "master of all fights from now" (229). In a way, the duo stops being a stable constituent of the local community and open themselves to a new mode of existence. This is where their exit acquires an onto-political dimension. Declan Kiberd (1995) argues that "When Christy leads his father out towards the end of that act, 'like a gallant captain with his heathen slave', the pair constitute the image of a revolutionary community, while the villagers lapse into revivalism" (175). That is, the decision to become nomadic storytellers is a marker of a revolutionary thinking in that they show enough courage to leave the habitual space of signification and seek reconciliation in the dynamic flow of a vagrant lifestyle. Moving beyond the confines of the stratified space, the pair risk roaming outside the communal codes, and thus, deterritorialize the very mode of existence the Irish nationalism offers to them. Christopher Collins charts the theatrical presence of Irish nomads as expressive of a "residual culture" of pre-modern Ireland that offers "an alternative understanding of what it meant to be modern at the beginning of the twentieth century" (2016b: 1). However, while we agree on the significance of the nomad as a political force, we argue for a more ontologically inclined reading of the nomadic existence. As Deleuze and Guattari argue in *A Thousand Plateaus* (1987), the nomadic is "everywhere apparent but remains difficult to conceptualize" (354). By choosing to exist outside definitive structures, laws, and customs, the father and the son, though there is still tension between them, seek an alternative way for self-expression, which they ultimately find in nomadic storytelling. Does Synge offer a solution in the colonial tension when the final moment is taken allegorically? Can the ontological dynamics of nomadic storytelling be a new way of co-existence between the authority and the subject, the colonizer and the colonized? Does the practice of nomadic storytelling offer the duo with a chance to build what Manuel DeLanda calls "flat ontology" (2002; 47), that is, a way of co-existence beyond habitual structures of domination? Given the complexity of the questions the play addresses, it is hard to come to any simple conclusions, but as this essay has argued, Synge is calling for a postnational and post-identity understanding of the troubled relationship between various subject positions. If nation is, as Benedict Anderson (1983) famously notes, an "imagined community", then Synge's play suggests that there are many ways to imagine it as a dynamic space of encounter. While he avoids catchall prescriptions, he addresses the importance of aesthetic endeavour in finding suitable expressions for centennial problems as well as subjective existence.

Conclusion

Irish theatre underwent a major transformation at the beginning of the previous century. Playwrights faced challenges in finding a language that would, on the one hand, build on the national condition they were working under, and on the other hand, reflect the artistic desire and capacity to go beyond the habitual forms of thinking. The indispensability of the latter motivation brought about a theatrical

sensibility which could ultimately work against the grain; that is, theatre showed a potential to dislocate the entrenched models of knowing even if it meant that theatre itself would be deconstructed. As Robert O'Driscoll comments, prominent Irish writers in this period "turned from the fashionable and narrowly nationalistic" toward "creating a unique style, the opposite of what their nation demanded or expected" (1971: 9). J. M. Synge's *Playboy* portrays a dramatic world in which both the established theatrical norms and the dominant ideologies of personhood are evacuated. As Christopher Murray (1997) asserts, "the celebration of freedom is the key to Synge's drama" (71); as such, *Playboy* plays with standardized notions of the self and artistic creation and offers instead an allegorical lens through which everyday reality can be reassessed. In doing so, *Playboy* conceives reality as a play between various levels of allegory which resurfaces at moments when language stops being a representationalist medium. As this essay has tried to show so far, a Jamesonian look at how the allegorical resonances imbricate can well inform the readings about the juncture between history and ideology. It is the ideological coupling of language and allegory that invests in the construction of everyday illusions; it is also through the same coupling that those illusions can be deconstructed. One of the greatest achievements of the play lies in its dismantling the essentialisms behind the hegemony of specific modes of existence and negotiating the self and the literary form on a nomadic plane of thought. By opening up a theatrical space for such discussions, the play addresses a postnational allegory as an imaginative interpretation of national and individual reality.

References

- Ahmad, A. (1987). Jameson's rhetoric of otherness and the "National Allegory". *Social Text*, (17), 3-25.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Barthes, R. (1967). *Writing degree zero, and elements of semiology*. Jonathan Cape.
- Benson, E. (1982). *J. M. Synge*. Macmillan.
- Bigley, B. (1977). The Playboy of the Western World as antidrama. *Modern Drama*, 20(2), 157-168.
- Boynton, T. J. (2012). "The Fearful Crimes of Ireland": tabloid journalism and Irish nationalism in *The playboy of the western world*. *Eire-Ireland*, 47(3-4), 230-250.
- Brazeau, R. (2009). 'But we're only talking, maybe': language, desire, and the arrival of the present in Synge's *Playboy of the Western World*. *Irish Studies Review*, 17(2), 153-166.
- Burke, M. (2016). The riot of spring: Synge's 'Failed Realism' and the peasant drama. *The Oxford Handbook of Modern Irish Theatre*. Oxford University Press.
- Castle, G. (1997). Staging ethnography: John M. Synge's "Playboy of the Western World" and the problem of cultural translation. *Theatre Journal*, 49(3), 265-286.
- Collins, C. (2011). Synge scholarship: nothing to do with nationalism? *Theatre Research International*, 36(3), 272-275.
- Collins, C. (2016a). *J. M. Synge's The playboy of the western world*. Routledge.
- Collins, C. (2016b). *Theatre and residual culture: J. M. Synge and pre-Christian Ireland*. Palgrave.
- Collins, C. (2020). Introduction. *The playboy of the western world*. Methuen.
- Cusak, G. (2002). "In the Gripe of the Ditch": nationalism, famine, and The Playboy of the Western World. *Modern Drama*, 45(4), 567-592.
- DeLanda, M. (2002). *Intensive science and virtual philosophy*. Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. University of Minnesota Press.

- de Man, P. (1979). *Allegories of reading: figural language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*. Yale University Press.
- Devlin, J. (2013). J.M. Synge's *the playboy of the western world* and the culture of western Ireland under late colonial rule. *Modern Drama*, 41(3), 371-385.
- Driss, H. B. (2018). Nomadic genres: the case of the short story cycle. *Mosaic: An interdisciplinary critical journal*, 51(2), 59-74.
- Fan, C. T. (2017). Battle hymn of the Afropolitan: Sino-African futures in Ghana Must Go and Americanah. *Journal of Asian American Studies*, 20(1), 69-93.
- Fletcher, A. (1964). *Allegory: the theory of a symbolic mode*. Cornell University Press.
- Gelber, A. (1982). Review: The political unconscious: narrative as a socially symbolic act. *MLN*, 97(5), 1228-1231.
- Greene, D. H. (1947). The "Playboy" and Irish nationalism. *The Journal of English and German Philology*, 46(2), 199-204.
- Greene, N. (1985). *Synge: A critical study of his plays*. Macmillan.
- Greene, N. (1999). *The politics of Irish drama: plays in context from Boucicault to Friel*. Cambridge University Press.
- Grubgeld, E. (1988). Verbal Geographies: Synge's *Playboy of the Western World*. *Studies in English, New Series*, 6(1), 22.
- Hirsch, E. (1983). The gallous story and the dirty deed: the two playboys. *Modern Drama*, 26(1), 85-102.
- Hwang, H. S. (2017). The political unconscious staged in JM Synge's *the playboy of the western world*. *The Journal of Modern English Drama*, 30(3), 279-308.
- Innes, C. L. (2009). Postcolonial Synge. *The Cambridge Companion to JM Synge*. Cambridge University Press.
- Jameson, F. (1981). *The political unconscious: narrative as a socially symbolic act*. Cornell University Press.
- Jameson, F. (1986). Third-world literature in the era of multinational capitalism. *Social Text*, (15), 65-88.
- Jameson, F. (2020). *Allegory and ideology*. Verso Books.
- Kelsall, M. (1994). Introduction. *The Playboy of the Western World*. A&C Black.
- Kiberd, D. (1995). *Inventing Ireland*. Harvard University Press.
- King, M.C. (1985). *The drama of J. M. Synge*. Syracuse University Press.
- Kojima, C. (1998). JM Synge and nationalism: concerning "The Playboy of the Western World". *The Harp*, 50-60.
- Krause, D. (1971). Sean O'Casey and the higher nationalism: the desecration of Ireland's household gods. *Theatre and nationalism in twentieth-century Ireland*. University of Toronto Press.
- Lachman, M. (2018). *Performing character in modern Irish drama: between art and society*. Palgrave.
- Levitt, P. M. (2007). Fathers and sons in Synge's *the playboy of the western world*. *The Explicator*, 66(1), 18-21.
- Liotard, J-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester University Press.
- McDonald, R. (2002). *Tragedy and Irish literature: Synge, O'Casey, Beckett*. Palgrave.
- McQuillan, M. (2001). *Paul de Man*. Routledge.
- Mohanty, S. (1997). *Literary theory and the claims of history: postmodernism, objectivity, multicultural politics*. Cornell University Press.

“Bu büyük bir hikâye:” J. M. Synge’in *The Playboy of the Western World* oyununu ulusötesi alegorisi olarak okumak / R. Çimen & E. Ünlü Çimen

- Moore-Gilbert, B. (2017). AB Yehoshua and David Grossman: towards postnational (ist) allegories? *Interventions*, 20(1), 58-73.
- Murray, C. (1997). *Twentieth-century Irish drama: Mirror up to nation*. Syracuse University Press.
- O’Driscoll, R. (1971). Introduction. *Theatre and nationalism in twentieth-century Ireland*. University of Toronto Press
- Pilkington, L. (2007). The “Folk” and an Irish theater: re-reading J. M. Synge's *The Playboy of the Western World*. *The Princeton University Library Chronicle*, 68(1-2), 295-305.
- Raja, M. A. (2007). The King Buzzard: Bano Qudsia’s postnational allegory and the nation-state. *Mosaic: A journal for the interdisciplinary study of literature*, 95-110.
- Roberts, A. (2000). *Fredric Jameson*. Routledge.
- Roche, A. (2015). *The Irish dramatic revival 1899-1939*. Bloomsbury Methuen.
- Synge, J.M. (1981). *The complete plays*. Methuen.
- Tambling, J. (2010). *Allegory*. Routledge.
- Tenorio, E.H. (2010). *The playboy of the western world: The subversion of a traditional conception of Irishness?*. *Journal of Literary Studies*, 15(3-4), 425-458.

35. Kristevan intertextuality between *Waiting for Godot* and *The Pillowman*

“Where there's hope, there's life.”

Anne Frank, *The Diary of a Young Girl*

Ajda BAŞTAN¹

APA: Baştan, A. (2022). Kristevan intertextuality between *Waiting for Godot* and *The Pillowman*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 522-531. DOI: 10.29000/rumelide.1132594.

Abstract

This study is focused on intertextual interpretation over the common elements in Samuel Beckett's *Waiting for Godot* and Martin McDonagh's *The Pillowman*. Both plays are excellent examples of how reality and imagination interact with one another. *Waiting for Godot* and *The Pillowman* are psychological plays that explore the relationship around existentialism, death, and future hope. Beckett and McDonagh are two well-known Irish playwrights who will probably always hold a special place in world literature. In this context, Beckett is widely regarded as one of the greatest playwrights of the twentieth century, both in Europe and across the globe. Besides, despite the fact that McDonagh began writing plays at the end of the twentieth century, he should be regarded as a playwright of the twenty-first. On the other hand, intertextuality is a text analysis strategy based on postmodernism, introduced by literary theorist Julia Kristeva in the late 1960s. According to the intertextual theory, all texts interact with one another inside the writer's and reader's social and cultural background. Kristeva's intertextual theory later began to be used as one of the contemporary literary criticism methods. During the intertextual criticism, a bond is formed between the reader and the work they are reading. In this framework, the reader becomes the critic who delivers a unique process by detecting parallels between works. Actually, *The Pillowman* was written half a century after *Waiting for Godot*, and the plots of the two plays are quite different. However, the character pairs, character names, told stories, themes, phrases, setting, and feeling of hope in *The Pillowman* are similar to Beckett's *Waiting for Godot*. All these support Kristeva's theory of intertextuality that writers create a new text under the influence of several works they read in the past.

Keywords: Intertextuality, Martin McDonagh, Samuel Beckett, *The Pillowman*, *Waiting for Godot*

Godot'yu Beklerken ile Yastık Adam* oyunları arasındaki Kristevacı metinlerarasılık*Öz**

Bu çalışma, Samuel Beckett'in *Godot'yu Beklerken* ve Martin McDonagh'ın *Yastık Adam* oyunlarındaki ortak unsurlar üzerinden metinlerarası yorumlamaya odaklanmaktadır. Her iki oyun gerçeğin ve hayal gücünün birbiriyle nasıl etkileşime girdiğinin mükemmel örnekleridir. *Godot'yu Beklerken* ve *Yastık Adam* varoluşçuluk, ölüm ve gelecek için umut arasındaki ilişkiyi konu alan psikolojik oyunlardır. Beckett ve McDonagh, dünya edebiyatında muhtemelen her zaman özel bir yere sahip olacak olan iki tanınmış İrlandalı oyun yazarıdır. Bu bağlamda, Beckett hem Avrupa'da hem de dünya çapında yirminci yüzyılın en büyük oyun yazarlarından biri olarak kabul edilmektedir.

¹ Asst. Prof., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Translation and Interpreting (Sivas, Turkey), ajdabastan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8171-8644 [Research Article, Received: 21.05.2022-Accepted: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132594]

McDonagh ise yirminci yüzyılın sonunda oyun yazmaya başlamasına rağmen, yirmi birinci yüzyılın oyun yazarı olarak kabul edilmelidir. Metinlerarasılık da 1960'ların sonlarında edebiyat kuramcısı Julia Kristeva tarafından ortaya atılan, postmodernizme dayalı bir metin çözümleme yöntemidir. Metinlerarası kurama göre tüm metinler, yazarın ve okuyucunun sosyal ve kültürel geçmişi içinde birbirleriyle etkileşim halindedir. Kristeva'nın metinlerarası kuramı daha sonra çağdaş edebi eleştiri yöntemlerinden biri olarak kullanılmaya başlandı. Metinlerarası eleştiri sırasında okuyucu ile onun okuduğu eser arasında bir bağ kurulur. Bu çerçevede okur, eserler arasındaki paralellikleri tespit ederek özgün bir süreç sunan eleştirmen haline gelir. Aslında *Yastık Adam Godot'yu Beklerken* oyunundan yaklaşık yarım asır sonra yazılmıştır ve iki oyunun olay örgüleri birbirlerinden oldukça farklıdır. Ancak *Yastık Adam*'daki karakter çiftleri, karakter adları, anlatılan hikâyeler, temalar, ifadeler, ortam ve umut duygusu Beckett'in *Godot'yu Beklerken* oyunundakine benzemektedir. Bütün bunlar, Kristeva'nın yazarların geçmişte okudukları birçok eserin etkisiyle yeni metinler ürettiklerini ileri süren metinlerarasılık kuramını desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: Metinlerarasılık, Martin McDonagh, Samuel Beckett, Godot'yu Beklerken, Yastık Adam

Introduction: On Intertextuality

Intertextual criticism is the interpretation about any type of similarity between two literary works in terms of character, time, place, subjects, setting etc. detected by the reader. For instance, while reading Martin McDonagh's *The Pillowman* recently, it reminded me of *Waiting for Godot*, which I had read years ago. Therefore, I will share with you the parallels that I have noticed between the two works written about fifty years apart. Intertextuality, which is based on postmodernism, is a text analysis method “developed by many linguists such as J. Kristeva, M. Riffaterre, R. Barthes and G. Genette” (Şeref, 2018: 49)². Chris Baldick (2001: 128) in his *Oxford Concise Dictionary of Literary terms* defines intertextuality as “various relations that a given text may have with other texts.” However, Allen (2000: 1) underlines that intertextuality is one of the most overused and misunderstood terms in today's critical lexicon. The reason is that there are several distinct ideas of intertextuality within literary studies, some of which are constructed on one another and some of which are highly contradictory. For this reason, my preferred approach in this study is to employ only Kristeva's basic theory of intertextuality during the interpretation between *Waiting for Godot* and *The Pillowman*.

Julia Kristeva is the first person to use intertextuality as the term in the late 1960s (Fairclough, 1992: 269). According to the French-Bulgarian Kristeva (1986: 37), every text is a mosaic of quotations; every text is the absorption and transformation of another. In this regard, such a broadening of the concept of intertextuality implies its limitless expansion. Kristeva considers intertextuality to be a universal feature of all texts that becomes a combination of various excerpts. Certainly, Kristeva observes a literary work as something that is constantly interacting with other texts, and she perceives reading as a productive system wherein the reader attempts to give interpretation to the text using the literary history they have acquired up to the time of reading. As a result, Kristeva's intertextuality theory is based on the idea that a work cannot exist in isolation from other works. In fact, given the circumstances of our time, it is impossible for the work to be entirely original. As a result, a literary work has a close relationship with another work or works, and this bond is eternal. In this framework, Şeref (2018: 50) explains that the author interacts with the works of previous writers, imitates them, brings them into an original form

² All the translations from Turkish into English are conducted by Ajda Baştan in this present study.

and presents them to the reader with her/his own discourse. For this reason, no existing work can exist on its own.

As Zengin (2016: 300) asserts, intertextuality has come to be widely used as a term in literary theory since 1966 although it dates back to antiquity, when the first recorded human history and textual discourses emerged. One of the core elements in intertextual theory is that a text is not a fixed discipline of connotation, but rather something that the reader works with and recognizes. According to Aktulum (2000: 10), the phenomenon of intertextuality is the intersection of disjunctive discourses in another text which is polyphonic. He continues as:

In the field of postmodern criticism, Julia Kristeva, in particular, introduces the concept of "intertextuality" to show the relationships of a text with other texts, other discourses, and the fact that the discourse is constantly open to other discourses, and that every discourse also appears with a polyphonic feature by giving place to other discourses. Thus, she attempts to define intertextuality, which is a distinguishing feature of postmodern texts as well as classical, modern, and ancient texts, but which classical criticism only addresses in the context of source or origin criticism, as a different field of criticism. Barthes, like many other critics, accepts the existence of his student Kristeva's intertextual phenomenon (Aktulum, 2000: 11).

Actually, since ancient times, authors may have tried to convey thoughts to other people in some way. Naturally, there are differences in the reason and style of writing for each author. Some writers dream of a better world, some want to share their feelings with others, and some want to immortalize their books. Authors may carry traces of a book they read, a movie or a play they watched, a song they listened to in previous years. When the authors later produce their own work, they unwittingly draw inspiration from the works they were influenced by in the previous periods while creating a new work. This cannot be called plagiarism at all, it may only be defined as vision or life experience which shapes the personalities of human-beings. Moreover, social surroundings such as the environment in which the authors live, the school they attend, and friend groups are also effective in the development of the personality and the sentences they would use in works.

Authors have the intelligence to transpose any message on the reader by transferring the meaning of other texts whose intertextual references they may have hidden in their own text. Even so, we must keep in mind that the reader has the ability to accept, reject, or generate their messages. The theory of intertextuality states that a text does not exist in privacy, but rather as part of a larger system of texts created over time. As a result, each text has a specific textual relationship with the one before or after it. It may make references to pre-existing works, contrast them, incorporate parts of them into its structure, or combining them elsewhere in order to create a new but collage-like content.

The plots of *Waiting for Godot* and *The Pillowman*

Samuel Beckett (1906-1986) and Martin McDonagh (1970-) are highly-regarded playwrights of Irish origin. In this sense, Beckett is undoubtedly one of the most outstanding playwrights of the twentieth century, not only in Europe but also in in most parts of the world. Scott (2012: 448) underlines that *Waiting for Godot* was elected the most important English language play of the twentieth century in a poll of 800 playwrights, performers, journalists, and directors conducted by the British Royal National Theatre in 1999. On the other hand, although McDonagh started writing plays at the end of the twentieth century, he should be considered as a twenty-first century playwright. Moreover, McDonagh received an Oscar for Best Short Film in 2006 for his short movie *Six Shooter*. It would not be wrong to mention that their most well-known plays are *Waiting for Godot* and *The Pillowman*. Both plays rely on a small

cast of four male protagonists, who usually are people on the outskirts of society, often poor and in a subordinate position. However, as Clare implies (2015: 335), Martin McDonagh's stage and screen work is heavily influenced by Samuel Beckett's drama, as many critics have pointed out.

In January 1953, Samuel Beckett's play *Waiting for Godot* (originally *En attendant Godot* written in French but later translated into English by Beckett) had its Paris premiere. While the play seems funny at first sight, the statement is actually very bitter. In *Waiting for Godot* there is a great disillusionment with the world one lives in today. The play cemented Beckett's reputation as a master and classic author of the absurdist theatre. Beckett tackles with language, with repetition, and with how language works. The focus in the play is on the experience of people who question their existence and identity which they feel to be meaningless. The characters in the play are displayed without identity, torn out of all order and context, and confused creatures. Despite the fact that *Waiting for Godot* does not appear to be particularly long, it contains a number of intriguing themes, including time, the human condition, the characters' hope or struggle, and many others.

In the two-act play Estragon and Vladimir are waiting for a stranger named Godot somewhere along a country road. They have no clear memory of why they were summoned, nor do they know if or when Godot will arrive. Each of the two remarkably similar acts takes place over the course of two days in an unexplainable span of hours. Vladimir and Estragon go by the nicknames Didi and Gogo respectively, and because they have nothing to do, they try to come up with amusing ways to pass the time. They discuss a variety of topics, including what they are going to eat. Estragon wishes to leave, but Vladimir reminds him that they cannot do so because they are waiting for Godot, whom they are supposed to meet there. However, Godot fails to appear. But then a boy appears, a messenger from Godot, who informs Vladimir and Estragon that Mr. Godot has apologized. According to the news, Godot won't be able to come tonight, but he will be there tomorrow. While they wait, Estragon falls asleep but is sharply awoken by Vladimir, who feels lonely. Estragon wants to tell him about his dream, but Vladimir isn't interested in hearing any of it. To pass the time, Estragon suggests they hang themselves from a nearby tree; however, they decide to wait and see what Godot has to say. Meanwhile in the scene, Pozzo and his slave Lucky appear. Pozzo is a wealthy man who wishes to sell Lucky at sale. In fact, Lucky is a multi-talented individual who entertains the three men by dancing and thinking. Moreover, Lucky has an interesting peculiarity in that he cannot think without his hat on.

The second act of the play is almost the repetition of the first one. However, this act presents itself in terms of content even more negatively and hopelessly than the first. Vladimir and Estragon are still waiting for Godot. Again, the two have no idea who this Godot is, but they expect him to take them to his house, feed them something hot, and make them sleep dry when he arrives. Equally, Godot never appears but assures the men that he will visit them tomorrow through a messenger boy. This time Pozzo is blind and Lucky dump. Towards the end of the play Vladimir and Estragon are exhausted of waiting and decide to commit suicide. However, in the end they keep waiting for Godot.

Martin McDonagh's three-act *Pillowman* staged in 2003 is his first play not to take place in Ireland (Cliff, 2007: 131). With his previous plays set in Ireland, McDonagh has become well-liked by theatre critics and the audience that have brought him several awards. *The Pillowman* is about Katurian, a writer who is interrogated in a totalitarian regime police station about the brutal content of his stories. Because of the similarities between locally committed child murders and his descriptions of child abuse, he is being held responsible. Police officers, namely detectives Ariel and Tupolski are hoping for information to find out the killer since a death body was found in the neighbourhood. Despite the use of

violent interrogation techniques, Katurian's confidence is only broken when his brother Michal, who remained behind, is arrested. While the latter was tortured for years by his parents, Katurian has served as Michal's guardian since the deaths of both their mother and father. He learns from the police officers that his brother Michal has already confessed to his role in the murders, putting their bond to the test. Katurian's stories, which he read to him all the time, served as a model. This is a positive statement for Ariel and Tupolski, but Katurian is most concerned about the preservation of his art. Once Katurian realizes that his brother Michal committed the crimes for which he is being investigated, he attempts to overcome the detectives in order to preserve his stories. In a tangle of questions, alleged accusations, and devastating facts, Katurian kills Michal, and short after Ariel kills Katurian.

Parallels between *Waiting for Godot* and *The Pillowman*

At first sight, *Waiting for Godot* and *The Pillowman* seem two independent plays when considering the plots. However, as mentioned earlier, when there is any similarity detected by the reader between two literary works, the interpreting of intertextuality occurs. There are several connections between *Waiting for Godot* and *The Pillowman* like space, characters, setting, subject that will be discussed in the following. The names of the characters are perhaps the most noticeable parallel between the two plays.

Characterization is crucial for playwrights; therefore, they have to convey everything via the characters. If they want to express an opinion on something, they must do so through the personalities in the play. *Waiting for Godot's* four male characters are Vladimir, Estragon, Pozzo, and Lucky. In *The Pillowman* there also exists four male characters named Katurian, Michal, Tupolski, and Ariel. Among these characters Michal, Vladimir, Estragon, and Tupolski's names sound Russian or eastern European. Bolton (2006: 112) defines the meaning of Michal as "who is like God?" of Hebrew origin. In Beckett's play, Godot's name sounds also similar to God's, but he never appears on stage for even a single moment. Only a boy delivers the message that Godot is unable to arrive today, but his visit is still expected by Vladimir and Estragon.

In both plays there exist a duality of characters as Vladimir-Estragon, Pozzo-Lucky, Katurian-Michal, and Tupolski-Ariel. Beckett and McDonagh display dynamic relationships among the characters who all need each other in both plays. Pozzo and Lucky in *Waiting for Godot* display master and slave, and Ariel-Tupolski are presented as bad and good detectives in *The Pillowman*. While Vladimir and Estragon form a friendship companionship, Katurian and Michal are brothers. *Waiting for Godot's* Vladimir resembles Katurian, and Estragon to Michal. The signs of affection that Vladimir and Estragon show for each other are reminiscent of the kind of relationship one cannot do without the other. Furthermore, Vladimir requires Estragon's presence because he is lonely without him. The same relationship exists between Katurian and Michal. Namely, Beckett and McDonagh's Vladimir, Estragon, Michal and Katurian know they can't do anything on their own, so they are inseparable. They all love each other, and this love has left its place to habit and monotony with the passing of long years. Sometimes they squabble but cannot do without the other.

Estragon and Michal are considered less intelligent in both plays. For example, Katurian uses the words "slow to get things sometimes" (McDonagh, 2003: 9) for his older brother Michal. However, it is clearly observed that Vladimir and Katurian are more protective and dominant in their mutual relationships. Both in *Waiting for Godot* and *The Pillowman*, Vladimir and Katurian are the ones who look after the physical needs of Estragon and Michal. In this context, an addiction-based relationship model is drawn, in which the task of meeting the emotional and physical needs of Michal and Estragon, who are almost

as vulnerable as a child, is assigned to Katurian and Vladimir. For instance, Katurian even tells Michal to brush his teeth and do his homework (McDonagh, 2003: 35). Thus, it is noticed that one of the most obvious attitudes developed by Katurian and Vladimir, who treat Michal and Estragon like children at every opportunity, is the motivation of protectionism:

ESTRAGON wakes with a start, jumps up, casts about wildly.

VLADIMIR runs to him, puts his arms round him.

There...there...Didi is there...don't be afraid...

ESTRAGON: Ah!

VLADIMIR: There...there...it's all over.

ESTRAGON: I was falling –

VLADIMIR: It's all over, it's all over. (Beckett, 1954: 62).

As seen in the dialogue above, Estragon had a bad nightmare and woke up in fear. Suni and Singh (2022), on the *Sleep Foundation* website, define nightmares as vibrant dreams that can be frightening, disturbing, mysterious, or otherwise distressing. Seeing Estragon waking up in fear and anxiety, Vladimir immediately runs up to him like a parent. Simultaneously, he hugs Estragon and says comforting words to calm him down and regain his confidence. Nightmares are also mentioned in *The Pillowman*, when on the night of his seventh birthday, Katurian begins having scary dreams. In the next room at home, frightening noises, squeaks, punches, and a child's crying can be heard. When Katurian asks his parents what those noises are, his mother comforts him and calms him down just like Vladimir did in the other play.

Michal is Katurian's psychically disabled brother, who is directly to blame for the children's deaths but defended his actions due to brain damage. Besides, it is noticed that during his childhood Michal was abused and raped by his parents. Katurian functions as if he was Michal's father, for in the past he killed his mother and father with a pillow because he did not want Michal to feel any more ache or brutality. However, in the end he concludes to murder Michal with a pillow in the interrogation room in order to avoid pain.

At the start of the play Katurian and his brother Michal are in separate rooms at a police station. There, when Katurian hears screams, he realizes Michal is being interrogated as well. As the play proceeds, it is noticed that Michal admires Katurian and thinks he is a great writer. Later in *The Pillowman* it is revealed that Michal is a tragic character who murdered the children because of reading and listening to Katurian's stories. In the first act it becomes obvious how Katurian is protective and worried about his elder brother Michal:

KATURIAN. I'm scared my brother is all alone in a strange place, and I'm scared your friend is gonna go kick the shit out of him, and I'm scared he's gonna come kick the shit out of me again although if he does it's okay... (McDonagh, 2003: 15).

When *The Pillowman* proceeds, Katurian displays his anxiety about his brother and asks twice to Ariel and Tupolski as "What have you done to my brother?" (McDonagh, 2003: 18). Tupolski and Ariel are completely oblivious to Katurian while they converse. He is becoming increasingly nervous and concerned about his brother. As a result, the two detectives' conversation only serves to confirm Katurian's worst fears. When Tupolski and Ariel return their attention to Katurian, they don't respond to his question about Michal; instead, Tupolski only mentions that Ariel had a difficult childhood and

now wants vengeance on mentally handicapped people who are imprisoned. Besides, both Michal and Estragon like to listen stories from Vladimir and Katurian. According to Estragon and Michal, the stories of Vladimir and Katurian are very impressive and they think they tell well. In fact, Michal and Estragon know the stories by heart as they have listened to them many times:

ESTRAGON: (voluptuously). Calm ... calm ... The English say cawm. (Pause.) You know the story of the Englishman in the brothel?

VLADIMIR: Yes.

ESTRAGON: Tell it to me.

VLADIMIR: Ah stop it!

ESTRAGON: An Englishman having drunk a little more than usual proceeds to a brothel. The bawd asks him if he wants a fair one, a dark one or a red-haired one. Go on. (Beckett, 1954: 11).

Thus, a further similarity both in *Waiting for Godot* and *The Pillowman* is that Vladimir and Katurian are the people who tell stories. In Beckett's play, while Estragon struggles to put his boots on, Vladimir tells a story from the Gospels about two thieves (Beckett, 1954: 9). According to Vladimir's Bible story, the two thieves were crucified alongside Jesus. One of the thieves evidently believed in God was saved, while the other did not. Interestingly, a story in *The Pillowman* is also related to Jesus Christ and Christianity which is another proof for similarity between Beckett's and McDonagh's plays:

KATURIAN. Once upon a time in a land not so very far away there lived a little girl, and, although this little girl's gentle parents hadn't brought her up very religiously at all, she was quite quite determined that she was the second coming of the Lord Jesus Christ. (McDonagh, 2003: 46).

In *The Pillowman*, Katurian tells about "The Little Jesus", a story of a girl whose parents are murdered and who is placed with an adoptive family. Her foster parents abuse her, torturing and crucifying her because she believes she is Jesus. They bury her with the expectation that she will rise three days later, as Jesus did, but she does not. Just like in Beckett's Vladimir's telling, a person was crucified in *The Pillowman*. When the two brothers are finally back together at the police station, it turns to a relief for both Michal and Katurian. Michal is aware of the fact that they will be stuck here for a while and cannot go home. Just like Estragon, Michal asks his brother to tell a story, both for fun and to pass the time as "Tell us a story, Katurian. It'll take my mind off ..." (McDonagh, 2003: 30).

Since the characters' relationships in both plays reflect opposing personalities, interpersonal relationships are crucial. Vladimir and Estragon are portrayed as clever and mindless. Vladimir is the intellectual who is preoccupied with a range of ideas by making decisions and recalling significant events from their past. Moreover, Vladimir appears to be more knowledgeable about Godot, and he is the one who keeps reminding Estragon that they must wait for him. Pozzo and Lucky are introduced as master and slave in Beckett's play. In *The Pillowman*, both the good police Tupolski, and the bad police Ariel can be linked to Lucky and Pozzo. Lucky's owner, the bad Pozzo, has already simplified him to a state of animal. Because of carrying Pozzo's belongings, the good Lucky, an elderly servant, is unable to move properly. When he tries to communicate, he merely roars or makes incomprehensible noises. While Pozzo drifts him with a rope around his neck and abuses his old servant, Lucky moves as his master commands:

POZZO: (with magnanimous gesture). Let's say no more about it. (*He jerks the rope.*) Up pig! (Pause.) Every time he drops he falls asleep. (*Jerks the rope.*) Up hog! (*Noise of Lucky getting up and picking up his baggage. Pozzo jerks the rope.*) Back! (*Enter Lucky backwards.*) Stop! (*Lucky stops.*) Turn! (*Lucky turns. To Vladimir and Estragon, affably.*) (Beckett, 1954: 16).

Pozzo is strategic, influential, and competent in his treatment of Lucky, as evidenced by his use of violent and aggressive addressing such as 'pig' and 'hog.' Even though Vladimir and Estragon can't seem to agree on anything and are frequently at conflict, they are mostly linked by one another by relying on each other. Also Pozzo and Lucky's relationship is similar in many ways, though there is a much larger disparity of power. Despite this, Pozzo and Lucky are still reliant on one another, and are even tied together by a rope that could be interpreted as a navel cord.

Another similarity between the two plays is the presence of repeated phrases. Both Beckett and McDonagh use repetition in their plays to attract the attention of the audience and readers, and to strengthen their understanding. The repetitions in the plays create the tragic as well as the comic elements:

ESTRAGON: What did we do yesterday?

VLADIMIR: What did we do yesterday? (Beckett, 1954: 10).

.....

ARIEL. You're not what?

KATURIAN. What?

ARIEL. Not what?

KATURIAN. What, are you trying to say that I'm trying to say that the children represent something?

ARIEL. "I am trying to say"...? (McDonagh, 2003: 10).

Imprisonment and limited space is another obvious similarity both in *Waiting for Godot* and *The Pillowman*. In Beckett's play, when Vladimir and Estragon first meet, they are assuring themselves that the location where they are waiting is correct. The only thing they know is that they should wait near a tree. In fact, there is nothing but a tree, a country road, and the sky which at first impression may refer to freedom. However, despite the fact that Vladimir and Estragon appear to be free in what they say and do, they are prisoners and bound to the location by their expectation of the mysterious Godot:

ESTRAGON : ...Let's go.

VLADIMIR : We can't.

ESTRAGON: Why not?

VLADIMIR : We're waiting for Godot. (Beckett, 1954: 10).

As noticed above, Estragon insists on leaving, but Vladimir reminds him of whom they are waiting for. They are unable to leave because they think they have an appointment with Godot, so the place has turned into a prison. *The Pillowman* also starts at the prison-like police station where Katurian is in custody and cannot go anywhere. These places do not change until Beckett and McDonagh's plays are over, so the characters are doomed to an absolute present conviction and their future is uncertain.

In *Waiting for Godot* physical destruction is demonstrated either directly or through verbal discussion. Mental suffering is a division of psychological destruction that manifests itself in a variety of ways in which specific elements such as dehumanization, struggling, damage, and weakness appear. The concept of destruction has an impact on the play's structural, symbolic, and textual concepts. Its structural examples are realized by setting the plot in a single location. The loss of memories is one of the features that is foreshadowed as a subject to destruction at the level of time and space limitation.

The term destruction is explained by the Merriam-Webster Dictionary as “ruin, the action or process of destroying something (2004: 196). In *Waiting for Godot*, the concept of physical destruction is evidenced in the manner of objectively observable form. Its expressions in the first act form the basis of wounds on Lucky's neck. Moreover, destruction and pain appear in Estragon's speech when he tries - in desperation - to take off his boot, as they do externally. On the other hand, physical destruction manifests itself in the form of themes, such as suicide discourses. Moreover, when *Waiting for Godot* proceeds, Pozzo lost his sight, and Lucky his hearing which are examples of destruction. Likewise, in *The Pillowman* Michal is crippled by the constant torture of his parents and, as in Beckett's play, depicts organ failure- an example of psychical destruction.

The theme of salvation is inextricably linked to the theme of death both in *Waiting for Godot* and *The Pillowman*. Vladimir and Estragon do not gloss over the fact that death is an unforeseen part of life. Indeed, death is not something that the characters in this story are afraid of. Besides, they are trying to pass the time by exploring something to do because their days while waiting are so monotonous. Especially Estragon could no longer stand the boredom of their lives and has yearned for a drastic change. As a result, he proposes to Vladimir that they hang themselves:

ESTRAGON: Wait.

VLADIMIR: Yes, but while waiting.

ESTRAGON: What about hanging ourselves?

VLADIMIR: Hmm. It'd give us an erection.

ESTRAGON: (highly excited). An erection! (Beckett, 1954: 17).

As noticed above, death may represent recovery from the monotony and repetition of their lives. Also in *The Pillowman* death is used as a means of salvation for the characters. In both plays it is revealed that Michal and Ariel are exposed to physical violence by their parents. Michal and Ariel find salvation when Katurian kills his parents with a pillow, and Ariel kills his father.

A leading parallel between *Waiting for Godot* and *The Pillowman* is hope which dominates both plays. Hope can be characterized as a feeling which provides people the faith or willingness that something specialised will occur or eventually happen. Vladimir and Estragon are waiting for a person named Godot because they think their life will be better with his arrival. Pozzo hopes to sell Lucky, but Lucky hopes to live with him for a long time. In McDonagh's play, Ariel and Tupolski hope to catch and arrest the child killer. Katurian's greatest hope is that the stories he writes will live forever.

Conclusion

This study's primary objective has been to present the intertextual relationships between *Waiting for Godot* and *The Pillowman*. *Waiting for Godot* is undoubtedly the most famous theatrical work by Samuel Beckett and one of the best known texts of the twentieth century theatre. Therefore, Beckett's play has influenced many fields of art such as literature, architecture, painting, and music. *The Pillowman* staged in 2003, roughly half a century after *Waiting for Godot*, is Martin McDonagh's most famous play as well. Apparently, both plays are of great quality in which reality and imagination collide. In this intertextual study, it has been revealed that *The Pillowman's* character pairs, character names, told stories, themes, phrases, setting, and sense of hope are all similar to Beckett's *Waiting for Godot*, despite the fact that the plots are different. In fact, intertextual criticism is the association between the reader and the text they are reading, based on their past experiences. In this framework, any author of

a literary work may write by being influenced by his past experiences or the works they had read during the process of creating a literary work. While producing *The Pillowman*, McDonagh may have unwittingly incorporated some elements of Beckett's play into his work. Perhaps, McDonagh wrote his play, being influenced by a different literary work he had read in the past. I am not able to know that he created this play under the effect of other works, because in intertextual theory, the reader as the critic can only connect with a work they are reading, based on their own experiences. In this context, I formed an intertextual bridge with *The Pillowman* because of reading *Waiting for Godot* years ago.

References

- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Öteki.
- Allen G. (2000). *Intertextuality*. Routledge.
- Baldick, C. (2001). *Oxford Concise Dictionary of Literary Terms*. Oxford Publishing.
- Beckett, S. (1954). *Waiting for Godot*. Grove Press.
- Bolton, L. (2006). *25,001 Best Baby Names*. Sourcebooks, Inc.
- Clare, D. (2015). The Intertextual Presence of Samuel Beckett's All That Fall in Martin McDonagh's Six Shooter, *Irish University Review* 45 (2), 335-351.
- Cliff, B. (2007). The Pillowman: A new story to tell. In R.R. Russell (Ed) *Martin McDonagh: A Casebook* (131-48). Routledge.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education* 4, 269-293.
- Frank, A. (1995). *The Diary of a Young Girl - The Definitive Edition*. Doubleday.
- Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader* (edt. Toril Moi). New York: Columbia University Press.
- Merriam-Webster. (2004). *The Merriam-Webster Dictionary*.
- McDonagh, M. (2003). *The Pillowman*. Dramatists Play Service.
- Scott, A. (2012). A Desperate Comedy: Hope and alienation in Samuel Beckett's Waiting for Godot, *Educational Philosophy and Theory* 45(4), 448-460.
- Suni, E., Singh, A. (2022). *Nightmares*. Retrieved from <https://www.sleepfoundation.org/nightmares>
- şeref, İ. (2018). Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Nazan Bekiroğlu'nun İsimle Ateş Arasında adlı Romani, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 61, 49-71.
- Zengin, M. (2016). An Introduction to Intertextuality as a Literary Theory: Definitions, Axioms and The Originators, *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25 (1), 299-326.

36. Negotiating cultural identity among gay men in Turkey: From belonging to becoming Strangers, to the diaspora of global gay¹

Yusuf ÖZTÜRK²

Ayşegül BAYKAN³

APA: Öztürk, Y. & Baykan, A. (2022). Negotiating cultural identity among gay men in Turkey: From belonging to becoming Strangers, to the diaspora of global gay. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 532-548. DOI: 10.29000/rumelide.1132596.

Abstract

This article aims to figure out how gay men in Turkey construct their cultural identities and to what extent they feel a sense of belonging to Turkish culture by focusing on how they define Turkish culture, whether they identify themselves as ordinary consumers of Turkish culture or as strangers to it. While doing so, the article also pays attention to impact of globalization which is considerably influential upon the formation of cultural identities. That is, in addition to the circumstances available in Turkey, we aim to discuss how the possibilities enabled by globalization and global gay culture play a significant role for the ways gays construct their cultural identities. Thus, our questions are formed in accordance with the way they define Turkish culture, how they position themselves within it, to what extent they feel as a part of it, and how they interpret global gay culture by comparing it to the circumstances available in Turkey. Based on interviews, we conclude that gays in Turkey do not identify themselves merely with the Turkish culture that they are organically related to and within which they often feel as strangers. Moreover, they culturally feel as members of the diasporic gay communities as a result of the impact of globalization.

Keywords: Cultural identity, gay men in Turkey, stranger, global gay culture, diaspora

Türkiye'deki gay erkeklerin kültürel kimlik müzakeresi: Aitlikten yabancılaşmaya ve küresel gay diyasporasına geçiş

Öz

Bu makale, Türkiye'deki gay erkeklerin Türk kültürünü nasıl tanımladıklarına ve kendilerini Türk kültürünün sıradan tüketicileri ya da onun yabancıları olarak tanıtmalarına odaklanarak, kültürel kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve Türk kültürüne ne kadar aidiyet hissettiklerini bulmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, makale ayrıca kültürel kimliğin oluşumunda oldukça etkili olan küreselleşmeye de önem vermektedir. Yani, Türkiye'deki mevcut şartların yanı sıra küreselleşmenin ve küresel gay kültürünün tanıdığı imkânların da gay bireylerin kültürel kimliklerini oluşturmada nasıl bir rol oynadıklarını da tartışmayı amaçlamaktayız. Dolayısıyla sorularımızı gay bireylerin Türk kültürünü nasıl tanımladıklarını, kendilerini bu kültürün içinde nasıl konumlandıklarını, ne kadar içinde hissettiklerini ve küresel gay kültürünü Türkiye'deki koşullarla karşılaştırarak nasıl

¹ This article is a part of the PhD dissertation named “*Construction of Cultural Identity in a Globalized World: The Case of Being Gay*” which is respectively written and advised by Yusuf Öztürk and Ayşegül Baykan.

² Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü (Kırklareli, Türkiye), yusuf.ozturk@klu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0002-7492 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.03.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132596]

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri ABD, Kültürel Çalışmalar (İstanbul, Türkiye), abaykan2002@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-3617-1728

yorumladıklarını göz önüne alarak şekillendiriyoruz. Görüşmelere dayanarak, Türkiye'deki geylerin kendilerini yalnızca organik olarak ilişkili oldukları ve kendilerini genellikle yabancı hissettikleri Türk kültürüyle özdeşleştirmedikleri sonucuna varıyoruz. Ayrıca, küreselleşmenin etkisinin bir sonucu olarak kendilerini kültürel olarak diyasporik gey topluluklarının üyeleri olarak hissetmektedirler.

Anahtar kelimeler: Kültürel kimlik, Türkiye'deki gay erkekler, yabancı, küresel gay kültürü, diyaspora

1. Introduction

Considering the difficulties, discriminations, exclusions, misrepresentations, and the symbolic as well as physical violence they are exposed to within Turkish society and culture, it seems plausible to present gay men in Turkey as an otherized minority group (Özbay, 2015). As a member of a minority group, the way a gay man consumes and constructs his cultural identity could differ considerably from the way a straight man does. In other words, as they find themselves in conflict with the majority of the society and culture due to their subjectivities and particularities, it could be asserted that, gay men might not acknowledge membership in Turkish culture as much as those who do not experience such handicaps. This article discusses the mechanism by which gay men in Turkey construct their cultural identities and concludes that they are not able to identify with a complete, unquestioned, and unchallenged sense of belonging as they consider themselves to be the strangers of Turkish culture. Together with this fact, they also bear an affinity to the diasporic global gay cultures. Hence, we aim to figure out to what extent the gay community identifies itself with the characteristics of Turkish culture and how much they are influenced by the impact of globalization while constructing their cultural identities. In accordance with the literature that claim Turkish culture is fiercely homophobic to the gay community (Duyan & Duyan, 2005; Sakallı & Uğurlu, 2001; Gelbal & Duyan, 2006; Cesur-Kılıçarslan & Işık, 2017; Oksal, 2008; Sakallı, 2002a; Yüzgün, 1993), this article presents the gay perspective towards Turkish society and culture and aims to show how gay men negotiate those perspectives with a sense of belonging to a wider global community.

The gay community in Turkey experience various difficulties and handicaps within Turkish culture in many spheres of life such as in politics, institutions of religion, media, in their social relations, work life, and so on. For Turkish politics, Özbay (2015) states that sexualities - especially same-sex sexualities - and sexual identities are not generally dealt with in discourses relating to these spheres. It could also be stated that there is a strong and a fierce opposition to non-heterosexuality by the current regime. Furthermore, Religious Affairs Administration, on a Friday khutba, recently targeted homosexuality by introducing it as a sin with the assertion that it is a cause for diseases. Repercussions of such proclamations could be observed in daily life experiences as well. For example, depending on having an out sexual identity, both in public and private sectors, gays experience numerous difficulties such as hate speech, discrimination during recruitment, feelings of insecurity, anxiety, unhappiness, and inability to have close friends or a sense of belonging in workplaces (KaosGL, 2020a; 2020b). Therefore, the reason why gay men and women in Turkey go through such unfavorable circumstances in different spheres of life could be linked to the fact that they fail to match with the instructions, requirements, and expectations of the dominant Turkish culture and meet its needs. As such, this conflict is predicted to have an impact upon the way they in turn interpret the Turkish culture and the process by which they construct their cultural identities.

During the last few decades, especially the post-structuralist theories of cultural identity have emphasized the anti-essentialist character of identity suggesting it to be constructed rather than given. It is argued that, as subjectivity, individuality, and the nature of human agency are in constant motion and change, cultural identity could be challenged, questioned, shaped, and reconstructed. Accordingly, Hall states that cultural identity is not only about being but also about becoming (Hall, *Cultural Identity and Diaspora*, 1994). Among various factors for individuals to reconstruct their cultural identities, dissatisfaction with the available local circumstances and the possibilities enabled by globalization could be given as two significant ones. Castells (2010) states that individuals who are alienated to their own societies tend to act as global citizens. Likewise, global gay culture generates numerous possibilities and chances for gays all around the world (Altman, 2001). Based on these assertions and Özbay and Erol's suggestion that gays in Turkey are "well-integrated" to global gay culture, it could be argued that in the face of the negativities they experience, gay men and women construct their cultural identities, in a globalized world where identities are not necessarily supposed to remain bound to local origins (2018, p. 848).

In brief, depending on the social & cultural circumstances available both in Turkey and across global platforms, it could be asserted that the process of construction of cultural identity for gay men occurs at the intersection of the local (where the community is significantly disfavored) and the global (where it is acknowledged) settings.

2. Theoretical framework: Definitions of culture, culture as discourse, globalization, global gay culture, and Simmel's Stranger

The term culture, which is flexible and difficult to define, has various meanings and usages. Introducing the definitions of culture, Williams (2008) informs us that its early usage focused on cultivation of human mind and on intellectual development, i.e. being a cultured person. Later, the term came to refer to high Culture (culture with capital C), with emphasis on art, literature, and aesthetics (Arnold, 2006). Hoggart (1957) with his study on working class culture, contributed to the term by stating that culture does not belong to the elites only but to common people as well. In his famous definition, Williams (2008) claims 'culture is ordinary' emphasizing that it is about a way of life, common sense, and common meaning.

The term could be expanded and identified with its descriptive, normative, historical, and psychological definitions. However, this study acknowledges it with its ordinary meaning and as a way of life characteristics and focuses on its descriptive and normative definitions. The descriptive definition involves "knowledge, belief, art, laws, morals, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society" (Tylor, 1871). On the other hand, the normative one, approaches the term as a way of life that directs behaviors, ways of thinking, talking, and acting. In Wissler's terms, it is the "standardized beliefs and procedures followed by the tribe" – as quoted in Smith (2001, p. 3). To sum up, culture is a means through which its members take, interpret, and react to messages roughly in the same way (Hall, 1997). However, it should be born in mind that besides being unitary, culture is open to change, never fixed and a priori, as it could always be questioned, challenged, and reshaped.

Jessop proposes that social relations and social subjects "are mediated and reproduced in and through discourse" (Jessop, 2019, p. 12). Depending on his proposition and the theoretical definition of culture that this study follows, it could be argued that discourses play a significant role upon the ways standardized beliefs, knowledge, laws, morals, and customs cause a culture to come into being. This

means that discourses are essential ingredients of culture because they are consumed by individuals as common sense as a consequence of propagation of the norms and values of certain, dominant discourses by power holders, authorities, or elites. In other words, the more the articulatory practices of certain discourses are performed by individuals the more they become norm and reality. In this way, they generate a hegemony that leads them to be significantly consumed and reproduced. Consequently, with the reproduction of such discourses through the impact of their hegemonic bloc, their requirements turn out to be the definers of a given culture (Laclau & Mouffe, 1985). Following this argument, within the issues surrounding gender and sexuality culture could be defined through the discourses on patriarchy, masculinity, and heteronormativity.

With respect to the ways discourses operate, a focus on the influence of certain discourses such as patriarchy, masculinity, and heteronormativity could be helpful in order to define and grasp the nature of Turkish culture as well. Turkish society could be said to be a patriarchal one acknowledging male dominance with its specific gender roles where male is the dominant one (Kandiyoti, 1995; 1988; Özbay, 2016). Moreover, as the values of patriarchy and male dominance is protected and supported by institutions, they have the power to maintain their influence (Boratav, Fişek, & Ziya, 2014; Öztürk, 2011). In this way, patriarchy and masculinity turn out to be elevated, highly appreciated characteristics within Turkish society (Özbay & Erol, 2018). Furthermore, the subordination and the discrimination of sexual minorities in Turkey are allowed and legitimized by the discourse of heteronormativity as it excludes, ignores, condemns, and even bans those who deviate from its values to the point where deviant ones are presented as sick, sinful, nonhuman, and as less than citizens (Çakırlar & Delice, 2012; Bolat, 2016; Eslen-Ziya & Koç, 2016; Ataman, 2011). To sum up, as these discourses are highly influential in Turkish society, they are viewed as norms of proper conduct, and their repercussions are, as stated earlier, easily observed in many spheres of life. Therefore, in general terms, Turkish culture could be defined as patriarchal, masculine, and heteronormative, within which same-sex sexualities are highly disfavored.

Even though circumstances seem to be negative for gays in Turkey, globalization and the global gay culture it generates are in favor of same-sex sexualities. In order to indicate the relation between same-sex sexualities and globalization, it should be noted that globalization makes the borders “increasingly permeable” (Çağlar, 1997, p. 169). It allows individuals, technology, finance, media, and ideas to interact with each other (Appadurai, 1999). As Giddens (1990) claims the interaction between things and social relations are so intensified that localities are shaped even by those miles away and vice versa. Furthermore, Beck (2000) informs that by means of globalization, individuals shop, marry, love, work, learn and so on internationally while they live and think transnationally. Under these circumstances, nothing remains the way they are including cultures and identities.

In line with that, put forward by Altman (1997; 2001) suggesting that in an era when ideas, approaches, and perceptions are disseminated swiftly through globalization, same-sex sexualities are also globalized generating global gay culture that appeals to individuals with same-sex sexualities from different parts of the world. That is because, the global gay culture, it could be argued, provides an escape hatch for gay identities, and movements across the globe (Altman, 2001; 1997), upgrades the derogatory position of same-sex sexualities from being a sin or a crime to the single and collective identity of gay (D'Emilio, 1993; Weeks, 2011; Lowe, 1995), enables shelter by making them feel at home at any part of the world (Weeks, 2011), assures protection of rights (Phillips, 2000), provides recognition, visibility, and political voice (Young, 1990), encourages activism with an emphasis on human rights (King, 2002), and

generates international network (Duyvendak, 1995)⁴. For such reasons, the global gay culture appeals to gays in Turkey as well and plays a significant role upon the formation of their cultural identities.

Simmel's Tragedy of Culture i.e. the conflict between the objective and subjective cultures and the term 'Stranger' is employed in this study as it seems useful on how gays regard their cultural identities.

Simmel (2004) suggests that in a society there are objective cultures produced by man such as language, politics, religion, science, art, the legal system, moral codes etc. As these structures are produced, appreciated, and applied heavily, they "dominate the actors who created, and daily re-create them" (Ritzer, 2011, p. 172). That is, despite being the products of men, these structures take the control into their own hands, rule over their own producers, direct, shape and reshape them. Such an approach indicates the unitary aspect of culture. On the other hand, there is also a subjective/individual culture which is the man's potential to produce, follow, alter, resist, or deny the objective culture. As the conflict between the objective and subjective culture unfolds, the dominant, objective culture has the options of negotiating, ignoring, excluding, refusing, or repressing the subjective one. Yet, the most likely consequence of these alternatives tends to be the refusal and repression of the subjective culture as it endangers objective culture's existence. The repression of subjective culture eventually produces 'strangers' in society. Therefore, stranger turns out to be the one who is attached to and at the same time, is detached from a certain group because of his/her qualities that do not match with the group (Simmel, 2018). How participants of this study viewed themselves as the Strangers of Turkish culture is discussed below in section 5.

3. Methodological framework

This study is based on fifteen semi-structured interviews, with open-ended questions and answers, conducted with gay men between the ages of 22 and 48, in order to understand how they interpret, to what extent they acknowledge and identify themselves with Turkish culture, and how they construct their cultural identities under the impact of globalization and global gay culture.

For sure, culture and cultural identity are broad terms that are difficult to limit, define, or measure. However, in order to figure out the ways they interact with Turkish culture, interpret global flows, and construct their cultural identities under the influence of both the local and the global, the participants were asked to define Turkish culture through their own perspectives, elucidate on how they positioned themselves within the Turkish culture, and whether they would have liked to live abroad. Their responses were analyzed within the framework of culture's characteristics of being both a unitary construct and/or as fragmentary, on the bases of how they reflected Simmel's notion of the Stranger, and on the impact of global gay diaspora.

The participants were from different cities of Turkey. Three of them, were born and raised in Turkey, who now live abroad in Germany, the U.S., and the Turkish Republic of Northern Cyprus. Except for the seven subjects who had not been out of Turkey, eight of them had been abroad either on business or for education. One of the participants did not have a university education and another had dropped out of

⁴ It should be emphasized at this point that global gay culture has cons as well. For example, acknowledging it as a priori means generating a metanarrative that holds for each and every individual and culture. Moreover, as it places Western societies, especially the U.S. at the center, it has the potential to create a categorization or a hierarchy where certain cultures are taken as favorable while certain ones are not. In addition to neglecting the power of local cultures, considering global gay culture as such a dominant force also means neglecting the subjectivity and agency of individuals. For detailed information see (Parker, Garcia, & Buffington, 2014), (Kollman & Waites, 2009), (Long, 1999), (Martel, 2018), (Bravmann, 1997).

university. Except for these two, and including the one who is still a student, 13 of the participants of this study have had university education. Eleven participants had white-collar jobs, one was a student, and three did not share their professions. Six of the participants wanted to have pseudonyms while the rest did not care about discretion and wanted to use their own names. Two of the interviews were conducted face to face, the rest were conducted online through Skype, Zoom, WhatsApp, and phone calls. All of the participants allowed voice recording. However, four of them asked us to delete the recording after transcription.

As we were “outsider researchers” who were not members of the gay community, contacting participants was an extremely difficult journey which is why the number of participants are limited and not representative of the larger gay community from all lines of age, education and way of life (Mercer, 2007). Initially, we contacted four participants with the help of an acquaintance. Following that, snowball sampling was used, by which new contacts were realized through the initial contact (Heckathorn, 1997). As a result, 4 more participants were interviewed. Then, in order to contact more participants, we introduced our study in different branches of a chain store that has a policy of employing non-heterosexual individuals and that identifies itself as gay friendly. In this way, we had two more participants. Finally, we were able to find five more interviewees online through gay chat rooms and Instagram accounts.

In addition to causing difficulty for finding participants, being outsider researchers put us in a position where we lacked advantages such as “the value of shared experiences; the value of greater access; the value of cultural interpretation; and the value of deeper understanding and clarity of thought for the researcher” (Labaree, 2002). Being outsider researchers, we held the risk of not being trusted in our ability to grasp and convey the nature of the experiences, opinions, and feelings of the research group. Nevertheless, our interviewees responded positively to our inquiry. As they expressed in extended ways the difficulties they experienced, we had the impression that they viewed us as messengers through whom they wanted their voices to be heard.

4. Defining Turkish Culture through gay perspective

Considering its descriptive and normative definitions, culture is about the taken for granted norms and values of our daily lives. It involves common, learned, and shared behaviors of the individuals of a society such as belief systems, morality, customs, knowledge etc. In brief, this aspect of culture indicates collectivity. That is, once culture is spoken of, it tends to be considered as appealing to any member of a society who, with the help and use of culture, generates, consumes, (re)produces, articulates, exchanges, and represents similarities (Hall, 1997)

However, culture is also fragmentary. Because of the individual’s subjectivity, agency, and particularity, it is never fixed, always incomplete and flexible (Hall, 1997). As Laclau and Mouffe put it, even though culture is generated within the collective activity of the collective man and woman and stands as the dominant representation of a society, it is always formed heterogeneously as it always includes “multiplicity of dispersed wills” that are “welded together with a single aim, on the basis of an equal and common conception of the world” (Laclau & Mouffe, 1985, pp. 67-68).

With respect to this position, the participants were asked to define Turkish culture bearing in mind their sexual identities. It is observed that their approach to Turkish culture was highly negative as they were not able to fit themselves within the boundaries and the expectations. Although they were all born and

raised in Turkey, and personally inherited and experienced the characteristics of Turkish culture, within the terms of gender structure of the culture, they stood as the antagonists in an ever conflicting relation with culture. Among other things, repressive, limiter, terrible, gross, hypocritical, bigoted, conservative, retrogressive, proscriptive, exclusionary while seeming inclusionary, obvious, and funny were some of the adjectives that interviewees used to define Turkish culture.

One of the most prominent characteristics of the Turkish culture, according to one of the participants was that there were specific, given and almost fixed gender roles. The role and influence of masculinity and heteronormativity as a burden was easily observed through the responses of the participants who emphasized that Turkish culture did not look favorably to those who deviated from its requirements as it dictated males to act like a 'man'. In other words, individuals were expected to play the role that had been assigned to them by the Turkish culture. This is asserted clearly in the words of Rüzgar and Savaş.

I feel like it is more about traditional teachings. It is more of a conservative one. It is not a culture that could be okay with homosexuality. It is more like its rules are predetermined and certain identities are allowed. (Rüzgar)

Turkish culture is nice and all but for whom? Not for me. How could it be good for me? It does not like or want me, but excludes me. It cannot even stand my existence. It is always angry with me, does not let me breathe. It dictates me to be the way it desires, tells me to be a man. It interferes in all things, telling me to love a woman, be with her. What's more, it wants me to be married to her. (Savaş)

Considering themselves as ones who were not able to fit within the Turkish culture because of their subjectivities and particularities, the participants emphasized the collective and binding nature of common culture when defining it. To them, as Turkish culture is extremely collective and unitary, the ones who do not take place within its borders were not allowed or welcomed in. Therefore, for one to get along well with the culture, s/he was supposed to follow its requirements and meet its needs. Mehmet, Yılmaz, Mete, and Yunus Emre presented this feature of Turkish culture as follows;

Turkish culture is repressive. It does not matter whether you live in Turkey. It does not matter if it is Eastern or Western part of Turkey. It is all the same. If you mind your behaviors and do not stand out, you will not have any trouble. (Mehmet)

It is terrible. If you are a homosexual, you are not supposed to live here. If you do not mind the social restrictions and act freely, you will naturally be excluded. That is why I am trying to hide it. If I do what I wish, for example, if I wear makeup or clothes that I like, I could be killed or get a hammering. That is why I dropped out of university. People made fun of me. (Yılmaz)

When it comes to us, it is like a catastrophe that everyone rejects. Men, women, young, or old people, it does not matter. Everyone is against us. (Mete)

It is not a tolerant culture. It is not only about homosexuality as well. It has lately been a culture that does not tolerate any kind of identities. There have been many surveys about it. They asked people if they wanted a homosexual neighbor. People did not want Greek, Armenian, gays, or transvestites. People do not want any other identity except for what they believe is the best. (Yunus Emre)

In addition to these, while defining Turkish culture, in comparison to the others, the participants considered it to be regressive. In their terms, the more a society or a culture is in peace with the discourse of homosexuality, the more developed or enlightened it is. Therefore, since Turkish culture is not in peace with homosexuality, Cenk and Rüzgar defined it as backward.

Bigoted, unenlightened, and conservative. I do not think we have progress about it. On the contrary, there is a huge retrogression. Time to time, I, naturally, believe that it is not possible to live in this country. (Cenk)

Culture needs to be changed. It is not possible to make people accept things without having a touch upon the culture. Progress. That is why we do activism. Compared to the West, it feels like it will happen later in the future. Not in 10 but maybe in 50 years. (Rüzgar)

What is more, while presenting peace with homosexuality as a sign of progress, Savaş pointed to a distinction between straight interpretation of culture and his by saying;

Please do not be offended but this is a backward-minded society. (Savaş)

In addition to identifying Turkish culture as backward, Savaş stressed its unitary aspect as well. He assumed that he and the researchers interpreted Turkish culture differently. As we were not members of the gay community, but he was, he believed that we embodied a “unified identity” or a “comforting story” with Turkish culture (Hall, 1992, p. 277). Here, with ‘comforting story’, Hall indicates those who consume their culture the way it is given to them without questioning. Depending on it, Savaş could have assumed that we simply consumed Turkish culture as the way it is given to us as we do not experience the difficulties he does. In other words, he supposed that Turkish culture and the way it operates are so unitary that we identified ourselves with it in a complete, unified, untroubled, and consistent way.

Furthermore, the participants believed that people in Turkey significantly do not know much about the nature of homosexuality but still judge it. What is more, being judged without adequate knowledge, they asserted that Turkish culture regarded it as an act of corruption or crime while, to them, there are much more serious and dangerous things corrupting the society. Berk and Mete’s arguments go as follows;

There are all kind of distortions here. Turkish culture has a great hatred for gays. They just oppose without knowing what it is. (Berk)

Turkish culture, with one word, is funny. Why funny? In this country, kids are raped but no one makes a noise about it. Women are killed but no one says anything. For example, theft, favoritism, giving preferential treatment. There is no one talking about these. When it comes to us, it is like a catastrophe that everyone rejects. (Mete)

It could thus be said that our interviewees have negative views on Turkish culture. They inform us that this was a result of the domination and excessive articulation of heteronormativity and masculinity, and the hegemonic power they generated. In other words, they believed, as these hegemonic discourses were embraced by ordinary people in their lives, the outcome in regulations, norms, values, and requirements were naturalized as representing Turkish culture. The domination was emphasized by the interviewees as they regarded culture through the collective acts of collective men, highlighting that they stood as the antagonists of Turkish culture who did not fit within its boundaries.

5. Strangers of Turkish culture

As the previous section indicates, interviewees define Turkish culture in significantly negative ways. They explicitly express their pessimistic opinions about Turkish culture. Depending on their responses and bearing in mind that cultural identity is about belonging or feeling attached to a certain group, it could be thought that gays in Turkey might not have strong bonds with Turkish culture. In other words, it could be assumed that they might not identify themselves through the characteristics of Turkish culture because lacking the desired heterosexual identity challenges and unsettles both the national internal unity and belonging (Muñoz, 1999).

At this point, Simmel's Tragedy of Culture i.e. the conflict between the objective and subjective culture and the term 'Stranger' could be useful on how in turn gays regard their cultural identities vis a vis the dominant culture.

Simmel's views on the conflict between objective and subjective culture seem to hold for this study as well. While Turkish culture dominated and shaped by discourses of heteronormativity, patriarchy, and masculinity stands as the objective culture, the discourse of homosexuality, subjectivities and particularities of gay men turn out to be the subjective one. With respect to this perspective, the participants were asked to what extent they positioned themselves within Turkish culture. As it is realized there, the basic requirement of being a Stranger is the polarization between the subjective and objective cultures (Marotta, 2012). With his statement, Mehmet reflected on this position and exemplified the argument.

We define ourselves as 'we'. It is always 'you' and 'us'. I think, they (heterosexuals) imposed it to us. They suppress and exclude us as they say, you are this or you are that. I have always experienced that. They always say your people. (Mehmet)

Berk's response clearly indicated his strangeness. His answer was as follows;

We cannot live because of the culture. For sure, I cannot feel a sense of belonging. I feel like an outsider. I want to experience certain things, be a part of it but the society pushes you to the other way. There is a pushing force. I cannot feel that I am from here because of my own people. (Berk)

Berk explicitly identified himself with the Turkish culture and admitted that he belonged to it. However, what he emphasized was that the objective culture, the dominant force of the culture pushed him away. That is, although he did regard himself as connected to the culture, he was not allowed in at the same time. In other words, true to Simmel's view on the Stranger, he was close to the culture and belonged to it but at the same time, he was made to feel by the larger society that he did not belong.

In a similar way to Berk, Mete, identified himself with the Turkish culture. He emphasized his sense of belonging and informed us that he did not even wish to change that. However, even if his attachment to the culture was strong, he informed us that he was not welcomed or allowed in. He backed his assertion with a comparison between the Turkish gay community and foreigners living in Turkey, with the suggestion that even foreigners were more likely to feel a sense of belonging to the culture because of the way they were treated more favorably. Depending on his comparison, it could be suggested that Mete is an insider, but at the same time, is remote, hence an outsider, forced to be a stranger. His response was as follows;

I place myself right into the center of the culture. I am a child of this nation even if they don't want me. ? Now, take me wherever you want in the world, I live like a Turkish person. Would I change? Would I like to change in the first place? For sure, I wouldn't. But you know what? They sicken you. Believe me, they bust our hump. They antagonize you to yourself, your home, your neighbor. I am one of your people. Why do you push me away? And now, many people from Syria, Iraq, and Afghanistan have come to Turkey. They even help and embrace them. They have homes and jobs. As if we are the foreigners. As if it is us not them but us who have come here from somewhere else. They just don't let us in. (Mete)

One of the most significant responses implying strangeness came from Savaş who defined Turkish culture as a stepmother.

Do you know what Turkish culture is for me and for those who are like me? A stepmother. She cannot accept these kids. We have a stepmother. We are the stepchildren of this society. I want to place

myself somewhere within but I am not given space. I am a member of these lands. As I just said, she is the stepmother. We live in the same house but we cannot get along well. We cannot love each other. I am not loved back. She turns me into a guest, makes me feel like a guest in my own home. (Savaş)

Alexander indicates that strangeness is about being “in, but not entirely of, his society” (Alexander, 2004, p. 88). That is, a Stranger is already within the group, society, or community. However, due to his/her particularity, s/he is not completely a part of them. S/he is close but remote at the same time. In the case of analogy that Savaş makes, he becomes the child while Turkish culture is the stepmother. They live in and share the same house. They are close to each other. However, depending on the power relation in which Turkish culture is the dominant one, he is forced to be remote or to feel like an outsider. Accordingly, the two; the child and the stepmother, have an inevitable but also an inorganic relation. They are not only attached to but also detached from each other which is why he felt like a guest or a stranger in his own house.

Atakan approached strangeness through presenting himself as a minority. His response was as follows;

I am at odds with the society. I define myself simply as a minority. I am a member of a minority. Being minority is not all about ethnicity. I am a minority because of my sexual identity. At the end of the day, I am a Turkish citizen. I was raised here and I possess the cultural codes of these lands. I am interested in what my country goes through. I get happy and sad for my country. I can never say that I do not belong here. But how do I say? I am a person who denies the gender structure of this culture. Yes, yes, I am a minority. (Atakan)

Atakan's statement matches with Harris et al. (2015) who conclude that social dynamics which keep societies together, such as nationhood, norms, values, and historical contexts create minorities and also strangers whose characteristics do not match with social and cultural 'norms'. In order to demonstrate his proximity to his culture, Atakan emphasized how much he was related to his country and society through various examples. He constantly reminded us that he was a member of the culture. However, he was also aware of the distance that kept him away from proximity. According to him, there was more than the aspect of ethnicity to feel like a stranger or a minority. He explained such an assertion by arguing that his subjectivity did not get along with the 'norms' of the culture and hence he was a minority, in other words, a stranger.

Depending on the responses of the participants, it could be concluded that although the interviewees explicitly claimed that they were a part of the Turkish culture, their particular identities as gay men did not match with it. That is, they experienced a conflict or a dilemma between their subjective culture which stood for their own individuality-subjectivity and the objective culture which stood for the homogenizing, taken for granted forces. Accordingly, they went through an experience where subjective and objective cultures constantly interacted and negotiated. As a consequence of this interaction, objective culture suppressed and disregarded gays, forcing them to be the strangers of Turkish culture.

6. A Diaspora of the global gay culture

In August 2021, a popular Instagram page named Cinsel Yönelim Eşitliği (Sexual Orientation Equality) broadcasted a live feed under the title of Amerika'ya Nasıl İltica Edebilirim? (How can I apply for asylum in the USA?). Okan Şengün, the spokesperson of the live feed, stated that numerous non-heterosexual individuals in Turkey desired, tried to, and did migrate to the USA because of the discrimination, mistreatment, and violence they were exposed to. It has been indicated that gays as well as other non-heterosexual individuals wished to leave their own society, culture, nation, people, and country in order to live in different societies and cultures where their sexual identities and rights were acknowledged. In

other words, gays in Turkey are potential members of diaspora, living in societies and cultures where they would feel more comfortable.

Diaspora, in general terms, is used “to indicate the dispersed network” of people who are related to each other with respect to what they have in common such as nationality, ethnicity, culture, religion etc. (Barker, 2004, p. 51). In addition to that, collective trauma (while in the homeland) and a sense of community transcending national frontiers (home and away) are two of the causes for one to feel diasporic (Kalra, Kaur, & Hutnyk, 2005).

Depending on these definitions of diaspora, negative circumstances of gay men in Turkey stand as collective trauma while for gay communities stands as a community transcending national frontier. Hence, gay men in Turkey are argued to be among those of diasporic.

Depending on the negative circumstances of gay community in Turkey, it could be argued that they experience a collective trauma in homeland. Moreover, the global gay culture creates positive outcomes as it accepts the discourse of homosexuality, provides shelter under the identity of being gay, assures protection of rights, enables visibility, recognition, and political voice, encourages activism, emphasizes human rights, and generates international networks. Therefore, it stands as a community transcending national frontier. With respect to these two points, gay men in Turkey could feel as diasporic members of global gay culture and culturally identify themselves with it rather than with the Turkish culture.

The interviewees in the study were asked whether they would have liked to live abroad, why and why not. Except for the three participants, they gave affirmative answers with an emphasis on freedom, individuality, and subjectivity.

Mehmet and Yılmaz, in their responses, claimed that culture in Turkey is highly unitary and influential upon individuals’ way of life.

I love my country but considering it as a salvation, I would. I really love my country but here, I need to live in a more careful way. I pay attention to anything about me. Probably, in order to get rid of this lower status, I would because I get tired. I am tired, I am always tired. I would prefer to live in the U.S. or Germany (Mehmet).

In terms of freedom, I would like to live abroad but I love Turkey no matter how much they exclude me here. It could be Holland, Germany. I guess, it is legal to marry in Germany. In short, I would like to live at a place where I could do something crazy out in the street with my boyfriend (Yılmaz).

Mehmet informed us that it was an obligation for him, or in general terms, for gays in Turkey, to be careful with what they did, say, think, or wear. That is, they were supposed to follow the requirements of the culture in Turkey even though they did not want to. To put it differently, Mehmet argued that, he pretended not to be gay and his actions conflicted with his personality which was why he called his condition ‘lower status’. Just like Mehmet, Yılmaz wanted to break free from the constrictions of the unitary aspect of culture and to experience his own subjectivity. In brief, with their statements, it could be understood that the interviewees did not consider themselves as free agents who could experience their subjectivities within the limitations of Turkish culture. Therefore, they felt as diasporic members of the global gay culture that could look upon them favorably.

Complaining about lack of freedom, Berk and Mete’s answers were as follows;

Hundred percent. As a free country, I would like to live in the USA, England, Holland, Belgium, and Switzerland. A place where people are not limited, where taboos are broken (Berk).

I would. Otherwise, it would be a lie. Where would I go? Europe or the USA. It does not matter. All I need is to live like a human being, freely, as I deserve (Mete).

Like many other interviewees, Berk emphasized freedom. What makes his answer quite different is that while picking a country, unlike others who mention one or two countries, Berk mentioned five. It seemed like, it did not necessarily matter where he wished to live. What really mattered for him was living freely in a place where taboos could be broken. On the same point, Mete's answer is explicit. He stated that where he would wish to live did not really matter as long as he felt free.

Savaş's response moves the attention to the unitary characteristics as well as the dominance of Turkish culture. That is, he wished to live in a different culture outside Turkey where he felt safe and free. However, the significant point in his answer was that while picking certain cultures, he abstained from those in which Turkish immigrants live. In other words, he claimed, it would not be any different to live near or around those who would still maintain the characteristics of Turkish culture. He preferred a global gay culture that was not related to Turkish culture at all. His answer was as follows;

For sure, I would. Why would not I. I would love to live abroad because here I cannot be me, I cannot live like a human being. It is not easy to live with fear. Everyone is mad at us. Where would I like to live? Europe. But not in Germany or France. There are so many Turkish people there. I prefer places where there are not many Turkish people. It could be Scandinavian countries. (Savaş)

Eren, as an individual living in Germany, gave us a different perspective. He says;

I would. I already do. It is all about being an individual. In social or work life, it is much easier for people here to acknowledge you the way you are. Especially in my business, in engineering, it is not so in Turkey. Work is one side of the coin. There is also the role your family gives you. Once you fail to play that role, people ask you nonsense questions. Then, it feels meaningless to live there. In Turkey, there is always the idea that gays are always feminine. People around you cannot attribute it to you. Therefore, assuming that you are not a gay, they may say homophobic things. Thus, I have left so many good friendships behind. (Eren)

For Eren to be diasporic in a Western society, his social-work life played a significant role. He stated that as an engineer who worked in a field whose values were dominated by masculinity, he had not been able to express his subjectivity in Turkey. However, according to him, the circumstances in Germany were favorable for him as he was socially acknowledged even though he was a gay man working in the field of engineering. What is more, he emphasized that the gender structure in Turkish culture was all about being a man. He informed us that it was meaningless to live in Turkey as long as it dictated individuals to play within the assigned role of a heterosexual man.

The most significant response that could indicate the diasporic conditions of gays in Turkey comes from Yunus Emre who was married to an American man and had been living in the U.S. for several years. His answer was as follows;

I came here because I wanted to live abroad. I am one of the lucky ones. I married here. That is why I am here, because my spouse is here. I cannot marry in Turkey but here I can. It is not just because of that. 90-95 % of gays living in Turkey would wish to live abroad. I feel lucky. I am so comfortable here. My identity was out in Turkey as well but living outside the closet in Turkey and here is as different as chalk and cheese. (Yunus Emre)

Yunus Emre informed us that there was a huge difference between the circumstances in Turkey and the U.S which was why as an individual living in the U.S. he considered himself to be lucky. The reason why he felt lucky was not only having the right to be married but also living in a society and culture where he

felt comfortable. Furthermore, in addition to talking on his own behalf, he asserted that almost all the gays in Turkey were diasporic as, he believed, that they would wish to live abroad.

Depending on the responses of the interviewees, it could be argued that, gays in Turkey have a great deal to complain about regarding the circumstances that disable them within the Turkish culture. In addition to the unsatisfactory experiences they have in their local culture, they strongly believe that global gay culture could be favorable for them and would satisfy their needs. Accordingly, assuming that global gay culture could meet their needs and expectations, like freedom, safety, comfort, and rights, they tended to feel the push for the diasporic existence in different societies and cultures.

7. Conclusion

During the last few decades, there has been an extensive survey on cultural identities across the world, including work on sub disciplines such as in gender studies. Following that line of work, this study has aimed to investigate the contradictions and capitulations of the encounters between the local and global identities among gay men in Turkey. After an extensive literature survey on both theories of cultural identity and being gay in Turkey, a study with fifteen gay men was undertaken to search for the extent of the encounters between forces of local and global cultures in defining, shaping, and influencing the perspectives towards culture of gay men in Turkey. It must be noted that, due to difficulties encountered in generating the fieldwork, the study has been limited in the sample size and in the absence of gay women. However, the following findings offer a promising starting point for further studies.

Experienced on daily basis, the literature as well reveals that discourses on masculinity, patriarchy, and heteronormativity play a significant role upon the way Turkish culture is shaped, and hence, a strict gender structure exists for the roles individuals occupy in society. Accordingly, culture in Turkey does not enable space for the discourse of homosexuality which is why the gay community in Turkey experiences various difficulties, handicaps, discrimination, and exclusion from various spheres of life. Due to the difficulties the local culture generates, global gay culture, on the other hand, with its agreeable possibilities, appears attractive. Depending on the disadvantages they experience locally, and the possible advantages global gay culture enables, it could be asserted that gays in Turkey might question, challenge, and reconstruct their cultural identities accordingly.

In summary, the narratives of the participants of this study indicated that gays in Turkey are significantly dissatisfied with the way Turkish culture is. They find it difficult to culturally identify themselves with the characteristics of Turkish gender culture. The subjects were born and raised in Turkey which is how they felt close to Turkish culture nevertheless, while negating its hegemonic patriarchal character. As their subjective positions did not match with the characteristics of the dominant Turkish culture and since they were unable to find space within it, they felt a gap, a remoteness to it. As a result of this dilemma, they considered themselves as outsiders or strangers. Furthermore, holding a belief that different societies and cultures, especially in the West, would provide them with safety, freedom, ease, comfort, and rights (the circumstances they lack in their local culture), they felt their existence as diasporic, as within the global gay culture.

Therefore, depending on the responses of the interviewees, it could be concluded that gays in Turkey are not able to construct a natural or organic relation to Turkish culture even if they wish to. While they view themselves as outsiders or strangers here, they become subjects of a diaspora across the world, within what is constructed as a global gay culture.

References

- Alexander, J. C. (2004). *Rethinking Strangeness: From Structures in Space to Discourses in Civil Society*. Thesis Eleven, 79, 87-104.
- Altman, D. (1997). *Global Gaze/Global Gays*. GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 3(4), 417-436.
- Altman, D. (2001). *Global Sex*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- Anderson, J., & Koç, Y. (2015). *Exploring Patterns of Explicit and Implicit Anti-Gay Attitudes in Muslims and Atheists*. European Journal of Social Psychology, 687-701.
- Appadurai, A. (1999). *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 220-233). London, New York: Routledge.
- Arnold, M. (2006). *Culture and Anarchy*. (J. Garnett, Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Ataman, H. (2011). *Less than Citizens: The Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Questions in Turkey*. In R. Ö. Dönmez, & P. Enneli (Eds.), *Societal Peace and Ideal Citizenship for Turkey* (pp. 125-159). New York: Lexington Books.
- Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
- Beck, U. (2000). *The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity*. British Journal of Sociology, 51(1), 79-105.
- Bolat, D. (2016). *Zorunlu Heteroseksüellik ve Türkiye Muhalefet Alanı Üzerine Bir Tartışma*. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 71(4), 1091-1117.
- Boratav, H. B., Fişek, G. O., & Ziya, H. E. (2014). *Unpacking Masculinities in the Context of Social Change: Internal Complexities of the Identities of Married Men in Turkey*. Men and Masculinities, 17(3), 299-324.
- Bravmann, S. (1997). *Queer Fictions of the Past: History, Culture, and Difference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çağlar, A. (1997). *Hyphenated Identities and the Limits of 'Culture'*. In T. Modood, & P. Werbner (Eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity, and Community* (pp. 169-186). New York: Zed Books Ltd.
- Çakırlar, C., & Delice, S. (2012). Giriş: *Yerel ile Küresel Arasında Türkiye'de Cinsellik, Kültür ve Toplumsallık*. In C. Çakırlar, & S. Delice (Eds.), *Cinsellik Muamması: Türkiye'de Queer Kültür ve Muhalefet* (pp. 11-37). İstanbul: Metis.
- Castells, M. (2010). *The Power of Identity* (2nd ed.). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Cesur-Kılınçarslan, S., & Işık, T. (2017). *Being LGBTI in Turkey: Views of Society, Rights and Violations*. Journal of Strategic Resource in Social Sciences, 3(1), 1-20.
- D'Emilio, J. (1993). *Capitalism and Gay Identity*. In H. Abelove, M. A. Barale, & D. M. Halperin (Eds.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (pp. 467-476). New York: Routledge.
- Duyan, V., & Duyan, G. (2005). *Turkish Social Work Students' Attitudes Toward Sexuality*. Sex Roles, 52(9), 697-706.
- Duyvendak, J. W. (1995). *The Power of Politics : New Social Movements in France*. Boulder: Westview Press.
- Eslen-Ziya, H., & Koç, Y. (2016). *Being a Gay Man in Turkey: Internalised Sexual Prejudice as a Function of Prevalent Hegemonic Masculinity Perceptions*. Culture, Health & Sexuality, 18(7), 799-811.
- Esmer, Y. (2012). *Değişimin Kültürel Sınırları Türkiye Değerler Atlası*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

- Gelbal, S., & Duyan, V. (2006). *Attitudes of University Students Toward Lesbians and Gay Men in Turkey*. *Sex Roles*, 55, 573-579.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Polity Press.
- Grewal, I., & Kaplan, C. (2001). *Global Identities: Theorizing Transnational Studies of Sexuality*. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 7(4), 663-679.
- Hall, S. (1992). *The Question of Cultural Identity*. In *Modernity and Its Futures* (pp. 273-327). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1992a). *The Question of Cultural Identity*. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and Its Futures* (pp. 273-327). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1994). *Cultural Identity and Diaspora*. In P. Williams, & L. Chrisman (Eds.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader* (pp. 227-237). London: Harvester Wheatsheaf.
- Hall, S. (1997). *Introduction*. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 1-13). London, New Delhi: Sage Publications.
- Hall, S. (1997). *The Work of Representation*. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-75). London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Harris, C., Jackson, L., Piekut, A., & Valentine, G. (2015). *Attitudes Towards the 'Stranger': Negotiating Encounters with Difference in the UK and Poland*. *Social & Cultural Geography*, 18(1), 16-33.
- Heckathorn, D. D. (1997). *Respondent-Driven Sampling: A New Approach to the Study of Hidden Populations*. *Social Problem*, 44(2), 174-200.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Victoria: Penguin Books.
- Jessop, B. (2019). *Critical Discourse Analysis in Laclau and Mouffe's Post-Marxism*. *Simbiótica*, 6(2), 8-30.
- Kalra, V. S., Kaur, R., & Hutnyk, J. (2005). *Diaspora & Hybridity*. London: Sage Publications.
- Kandiyoti, D. (1988). *Bargaining with Patriarchy*. *Gender and Society*, 2(3), 274-290.
- Kandiyoti, D. (1995). *Patterns of Patriarchy: Notes for an Analysis of Male Dominance in Turkish Society*. In Ş. Tekelli (Ed.), *Women in Modern Turkish Society: A Reader* (pp. 306-318). London: Zed Books.
- KaosGL. (2020a). *Türkiye'de Kamu Çalışanı Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, İnterseks ve Artıların Durumu: 2020 Yılı Araştırması*. Ankara: Kaos GL Derneği.
- KaosGL. (2020b). *Türkiye'de Özel Sektör Çalışanı Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Trans, İnterseks ve Artıların Durumu: 2020 Yılı Araştırması*. Ankara: Kaos GL Derneği.
- King, K. (2002). *"There Are No Lesbians Here": Lesbianisms, Fenisnism, and Global Gay Formations*. In A. Cruz-Malavé, & M. F. Manalansan (Eds.), *Queer Globalizations: Citizenship and the Afterlife of Colonialism* (pp. 33-49). New York: New York University Press.
- Kollman, K., & Waites, M. (2009). *The Global Politics of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Human Rights: An Introduction*. *Contemporary Politics*, 15(1), 1-17.
- Labaree, R. (2002). *The Risk of 'Going Observationalist': Negotiating the Hidden Dilemmas of Being an Insider Participant Observer*. *Qualitative Research*, 2(1), 97-122.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Long, S. (1999). *Gay and Lesbian Movements in Eastern Europe: Romania, Hungary, and the Czech Republic*. In B. D. Adam, J. W. Duyvendak, & A. Krouwel (Eds.), *The Global Emergence of Gay and Lesbian Politics: National Imprints of a Worldwide Movement* (pp. 242-266). Philadelphia: Temple University Press.
- Lowe, D. M. (1995). *The Body in Late-Capitalist USA*. Durham: Duke University Press.

- Marotta, V. (2012). *Georg Simmel, the Stranger and the Sociology of Knowledge*. Journal of Intercultural Studies, 33(6), 675-689.
- Martel, F. (2018). *Global Gay: How Gay Culture Is Changing the World*. (P. Baudoin, Trans.) Cambridge: MIT Press.
- Mercer, J. (2007). *The Challenges of Insider Research in Educational Institutions: Wielding a Double-Edged Sword and Resolving Delicate Dilemmas*. Oxford Review of Education, 33(1), 1-17.
- Muñoz, J. (1999). *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Oksal, A. (2008). *Turkish Family Members' Attitudes toward Lesbians and Gay Men*. Sex Roles, 58(7), 514-525.
- Özbay, C. (2015). *Same-Sex Sexualities in Turkey*. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Vol. 20, pp. 870-874). Oxford: Elsevier.
- Özbay, C. (2016). *"Men Are Less Manly, Women Are More Feminine": The Shopping Mall as a Site for Gender Crisis in Istanbul*. In G. Özyeğin (Ed.), *Gender and Sexuality in Muslim Cultures* (pp. 73-95). London: Routledge.
- Özbay, C., & Erol, M. (2018). *No Andropause for Gay Men? The Body, Aging and Sexuality in Turkey*. Journal of Gender Studies, 27(7), 847-859.
- Öztürk, M. B. (2011). *Sexual Orientation Discrimination: Exploring the Experiences of Lesbian, Gay and Bisexual Employees in Turkey*. Human Relations, 64(8), 1099-1118.
- Parker, R., Garcia, J., & Buffington, R. M. (2014). *Sexuality and the Contemporary World: Globalization and Sexual Rights*. In R. M. Buffington, E. Luibhéid, & D. J. Guy (Eds.), *A Global History of Sexuality: The Modern Era* (pp. 221-260). Chichester: Wiley Blackwell.
- Phillips, O. (2000). *Constituting the Global Gay: Issues of Individual Subjectivity and Sexuality in Southern Africa*. In C. Stychin, & D. Herman (Eds.), *Sexuality in the Legal Arena* (pp. 17-35). London: The Athlone Press.
- Ritzer, G. (2011). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Sakallı, N. (2002a). *Pictures of Male Homosexuals in the Heads of Turkish College Students: The Effects of Sex Difference and Social Contact on Stereotyping*. Journal of Homosexuality, 43, 111-126.
- Sakallı, N. (2002b). *Relationship Between Sexism and Attitudes Toward Homosexuality in a Sample of Turkish University College Students*. Journal of Homosexuality, 43, 53-64.
- Sakallı, N., & Uğurlu, O. (2001). *Effects of Social Contact with Homosexuals on Heterosexual University Students' Attitudes Towards Homosexuality*. Journal of Homosexuality, 42(1), 53-62.
- Simmel, G. (2004). *The Philosophy of Money*. (D. Frisby, Ed., T. Bottomore, & D. Frisby, Trans.) London: Routledge.
- Simmel, G. (2018). *Social Theory: The Multicultural, Global, and Classic Readings* (6th ed.). (C. Lemert, Ed.) New York: Routledge.
- Takács, J. (2015). *Homophobia and Genderphobia in the European Union: Policy Contexts and Empirical Evidence*. Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: Bradbury, Evans, And Co., Printers.
- Weeks, J. (2011). *The Languages of Sexuality*. London and New York: Routledge.
- Williams, R. (2008). *Culture*. In T. S. Oakes, & P. L. Price (Eds.), *The Cultural Geography Reader* (pp. 15-20). London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
- Wissler, C. (1929). *An Introduction to Social Anthropology*. New York.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Yüzgün, A. (1993). *Homosexuality and Police Terror in Turkey. Journal of Homosexuality*, 24(3-4), 159-170.

37. A masculinist look at Meredith's *One of Our Conquerors*: Hegemonic, ethical and religious masculinity norms as determinant factors in the formation of male anxiety¹

Özlem YILMAZ²

APA: Yılmaz, Ö. (2022). A masculinist look at Meredith's *One of Our Conquerors*: Hegemonic, ethical and religious masculinity norms as determinant factors in the formation of male anxiety. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 549-558. DOI: 10.29000/rumelide.1132598.

Abstract

The field of masculinity studies is a recent branch of research, which seeks answers to questions concerning the construction of masculinities and examines how the construction process differs in different societal, cultural, and historical contexts. Primarily aiming at investigating how male individuals respond to hegemonic masculinity norms either through their rejection or internalisation, the field emphasizes that the close analysis of the concept of masculinity is of great importance since it is impossible to find solutions to problems regarding to gender issues without understanding masculinities. Literary masculinity studies empower this close analysis by foregrounding the construction of masculinities in literary texts. George Meredith's *One of Our Conquerors*, which was written in 1891, at the beginning of the nineteenth century fin de siècle, is a successful example of literary texts which present a kind of critique of the prevailing patriarchal ideologies and of the damaging effects of hegemonic masculinity norms on psychologies of male individuals. Through its portrayal of a male protagonist who experiences a striking failure in conforming to the hegemonic masculinity expectations, the novel demonstrates the severe consequences of hegemonic gender expectations on non-hegemonic or alternative masculinities. Therefore, this study aims to investigate the role of hegemonic, ethical, and religious norms in the construction of masculine identities as well as in the occurrence of male anxiety through analysing masculinity portrayals in the novel.

Keywords: British novel, Meredith, hegemonic masculinity, male anxiety

Meredith'in *One of Our Conquerors* eserine maskülinist bir bakış: eril anksiyete oluşumunda hegemonik, etik ve dini normların rolü

Öz

Erkeklik çalışmaları, erkekliklerin inşası ile ilgili sorulara cevap arayan ve bu inşa sürecinin farklı sosyal, kültürel ve tarihsel kontekstlerde nasıl değişiklikler gösterdiğini inceleyen yeni bir araştırma alanıdır. Bu alan, öncelikle eril bireylerin reddetme ya da içselleştirme yoluyla hegemonik erkeklik normlarına verdikleri yanıtı incelemeyi amaçlamakta ve toplumsal cinsiyet sorunlarının çözümüne ancak erkekliklerin inşasını anlayarak kavuşulabileceği düşüncesiyle erkeklik kavramının detaylı olarak incelenmesinin hayati önemini vurgulamaktadır. Edebiyatta erkeklik çalışmaları ise bu analiz sürecini edebi metinlerdeki erkeklik inşalarını incelemek suretiyle destekler. George Meredith'in 1891 yılında, yani on dokuzuncu yüzyıl sonunun başlangıcında yazmış olduğu *One of Our Conquerors*

¹ This article is produced from the author's PhD Thesis titled "Transformation of Victorian Hegemonic Gender Norms: Male Anxiety and Alternative Masculinities in English Fin de Siècle Novel".

² Dr. Arş. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Manisa, Türkiye), ozlemyilmaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6906-3825 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132598]

adlı eseri, hüküm sürmekte olan ataerkil düzeni eleştirmesi ve hegemonik erkeklik normlarının eril bireylerin psikolojileri üzerindeki olumsuz etkilerini göstermesi açısından maskülinist metinlerin başarılı bir örneğidir. Okuyucuya hegemonik erkeklik normlarının idealize ettiği beklentileri karşılamakta başarısız bir erkek ana karakter betimlemesi sunan roman, aynı zamanda hegemonik cinsiyet normlarının hegemonik olmayan ya da alternatif erkeklikler üzerindeki ciddi etkilerini gözler önüne sererek bu normların eril anksiyetenin oluşumuna ne şekilde yol açtığını göstermektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı Meredith'in *One of Our Conquerors* romanındaki erkeklik betimlemelerini analiz ederek gerek erkekliklerin inşa sürecinde gerekse eril anksiyete oluşumunda hegemonik, etik ve dini normların rolünü ortaya koymak ve gelişmekte olan edebiyatta erkeklik çalışmaları literatürüne katkı sağlamaktır.

Anahtar kelimeler: İngiliz romanı, Meredith, hegemonik erkeklik, eril anksiyete

Introduction

With the recent influence of masculinist scholars who scrutinised the relationship between religion and masculinity – such as Frances Knight who claimed that religious doctrines have a significant role in the construction of masculinities and asserted that scholars should be “sensitive to questions of religious and denominational affiliation as well as of social status” (as cited in Bradstock et al., 2000, p. 2) – the effect of religious norms on masculinities was began to be analysed in masculinist and literary masculinity studies. In accordance with masculinist studies' aim of foregrounding the artificially constructed nature of masculinities, it is of vital significance to prove the effectivity of various discourses on masculine identity construction process, most effective one of which is undoubtedly the religious discourse. Hence, through his portrayal of a male character who cannot help but sacrifice his real love because of the hegemonic gender expectations imposed by his religion, Meredith serves this aim as early as 1891. Although an overview of Meredith's life reveals that he did not have a close and consistent relationship with religion, he was still aware of the role of religious doctrines imposed by leading men of religion on the construction of identities, and stated that he was “glad to see that there are men in religion who were advanced enough in [those] days to put that compassion into their discourse, and who opened their eyes with a truer and deeper recognition of things as they are” (as cited in Collins, 1912, p. 843). With this statement, Meredith revealed his hope that religion would soon be capable of imposing people the idea that they should recognize and embrace their real selves.

The male character chosen to be analysed in this study, Dudley Sowerby, unfortunately, fails in the process of embracing his real self, and he prefers to ignore his indigenous masculine identity. Rather than evaluating the opportunity of a lifelong happiness with his loved one, and following his sincere feelings, he lets his life to be shaped by hegemonic and religious masculinity norms. Nevertheless, since there are moments in which Dudley tries to ignore these norms and follow his heart – although the pre-determined gender norms prevent him from doing so eventually – he constitutes an appropriate target for analysis in the framework of literary masculinist studies. Through scrutinizing Dudley Sowerby with a masculinist perspective, it is aimed to realize one of the main purposes of masculinist theory, which is “to bring out positive models of masculinity in which masculinity operates in a non-hegemonic way, moments in which men break or attempt to break their own hold over power and ways in which purely critical views of masculinity can be supplemented by more positive ones” (Reeser, 2010, p. 8). Although Dudley cannot overcome the hegemonic gender codes buried in his unconscious through both religious doctrines and upper-class hegemonic gender ideology, his story exemplifies those moments in which men “attempt to break” the power of gender codes, because of his sincere efforts in marrying Nesta even

after learning about her illegitimate status. In spite of the fact that Dudley is a minor character in terms of the limited number of scenes he participates in throughout the novel, via his portrayal of this character, Meredith not only demonstrates the fact that religious discourse can be accepted as one of the shaping factors on the construction and experiencing of masculinities, but also underlines the devastating effects of hegemonic and religious gender norms on psychologies of male individuals, which result in a considerable level of anxiety, thus, ruining their lives.

Masculinity and literary masculinity studies litterateur

The most significant facts which masculinity studies try to demonstrate are that “masculinity is a changing phenomenon”, that “it is fluid”, and that we should “think about and study it as something ever changing and in movement” (Reeser, 2010, p. 4). As critic and anthropologist Vera Nunning expresses, “the problematic of constructing a masculine identity is less one of a biological or genetic nature but is instead primarily situated at the intersection of literary and cultural history” (as cited in Horlacher, 2011, p. 3). What masculinity studies mainly aim, therefore, is to demonstrate the fact that masculinity, just like femininity, is not a biological and natural construct but something acquired in time.

In parallel with this aim, masculinist theorists try “to bring out positive models of masculinity in which masculinity operates in a non-hegemonic way, moments in which men break or attempt to break their own hold over power, and ways in which purely critical views of masculinity can be supplemented by more positive ones” (Reeser, 2010, p. 8). Thereby, they give the message that it is possible to construct alternative or non-hegemonic masculinities since they can be acquired in time with the influence of extrinsic factors such as discourse, ideology, family, and role models. What most of the masculinist studies scholars coherently strive for is the exhibition of “the fluidity and instability of masculine identities by revealing their constructions as social processes, the outcomes of self-other interactions informed by historically situated discursive practices” (Smart and Yeats, 2008, p. 4). By “examining” the concept of masculinity in order to “destabilize stereotypes of masculinities” (Reeser, 2010, p. 15), the field mainly targets to pave the way for alternative masculinity models and to move away the pressure operated on men through societal values and expectations as well as the anxiety experienced by male individuals as a result of these pressures.

Literary masculinity studies, on the other hand, is a field of study in close connection with both men's studies and gender studies, and it aims to have a contribution in the solution of the problem regarding, as Horlacher states, “the understanding of masculinity” (2011, p. 12). Scholars of this field aim to “expose the damaging impact of patriarchy on men (as well as women)” and to “celebrate alternative masculinities over hegemonic ideals through an analysis of male protagonists” (Hobbs, 2013, p. 383). They also criticize the theoretical claim “that men are already adequately represented in literary theory” and dispute the universalization of masculinities by foregrounding “sub-categorisations of masculinity” such as “class, race, and sexuality” (383).

Religious belief as a determinant factor in the construction of masculinities

In spite of the fact that topics such as “class, race and sexual orientation” have been handled as focal points in masculinity studies with the purpose of raising an awareness of the existence of “multiple masculinities”; “religious belief” as a determinant factor and an “independent variable” has generally been ignored in the field (Bradstock et al., 2000, p. 5). Although the concept of Victorian manliness was closely related to the motto of “God made men to be men”, the suggestion made by Badenpowell

regarding the close relation between masculine identity and religion has only recently been drawing the attention of many critics and forming the basis for some contemporary arguments on Victorian masculinities (Bradstock et al., 2000, p. 1). The question “to what extent, if at all, were religious belief and practice were capable of generating alternative and less destructive identities” (Bradstock et al., 2000, p. 1) is a very rational one, which cannot be underestimated.

Victorian spirituality was one of the many shaping forces in the construction of masculinities. Undoubtedly, this fact counts for other historical periods too, including the current time. There has always been a close relation between religion and the construction of gender identities in any culture. The idea that “religious discourse could either sustain and reflect or rupture and transform existing gender norms and identities for both men and women” is also in parallel with Foucault’s suggestion that “discourse creates rather than describes biologically determined notions of gender” (Bradstock et al., 2000, p. 2).

Most of the arguments in contemporary scholarship concerning the construction of masculinities in the nineteenth and early twentieth-century Britain fail to achieve a completeness since they are scattered (Bradstock et al., 2000, p. 2). Still, there are some common points in the studies written on the relationship between religion and Victorian masculinities. In those studies, focusing on “middle-class men, attention has often been focused on the impact of doubt and the loss of religious faith, whilst their working-class counterparts have been portrayed as overwhelmingly alienated from institutional religion” (Bradstock et al., 2000, p. 2). In any case, it is a widely known fact that for many Victorian people, religion was an effective force operating through minds all along the period. Therefore, effectiveness of religious doctrines demonstrated themselves in the construction of masculinities too in different respects.

In her outstanding study entitled “Victorian Masculinity and Virgin Mary”, Carol Marie Engelhardt dwells upon three Victorian men of religion, each of whom, in her view, had their own influences on the construction of Victorian masculine identities through their interpretations of Virgin Mary (2000, p. 44). Suggesting that Virgin Mary was a “controversial figure” in Britain during the Victorian Era, Engelhardt asserts that her idolatry was considered as the main error of the Roman Catholic Church by many British people (2000, p. 44). Explaining other errors of Roman Catholicism as being “pagan idolatry, superstition and wilful ignorance of the Bible”, Engelhardt states that all these errors “were summed up in a single word: Mariolatry” (2000, p. 44). What disturbed British people about the strong presence of Mary in the Roman Catholic tradition was probably the fact that she “usurped the power of her son” (Engelhardt, 2000, p. 44), which strongly clashed with British society’s strong emphasis on the idealistic concept of masculinity.

In the middle of the century, Bishop of Oxford clearly blamed the Roman Catholic tradition for having a “whole system which does place on the Mediator’s throne the Virgin Mother instead of the incarnate Son” (Wilberforce 22). Replacement of such a strong figure of masculinity as Jesus Christ with a mother figure meant the impairment and disempowerment of Victorian masculinities. Emasculation of such a sacred masculine figure, in the eyes of the opponents of Mariolatry (idolatry for Virgin Mary) could have devastating consequences such as the normalization of the superiority of women and even more significantly, of the probable feminization of men. While Mariolatry prevailed among some sects, some of the famous men of religion advocated their own beliefs on Virgin Mary and explained the results of her presence on masculinities.

The three clergymen that Engelhardt scrutinizes in her study in terms of having influences on the construction of masculine identities were "Charles Kingsley (1819-75), Edward Bouverie Pusey (1800-82) and Frederick W. Faber (1814-63)" who advocated three different types of Christianity and they represented various types of masculinities themselves (Engelhardt, 2000, p. 45). Therefore, each of these men had effects on the masculine identity construction of their followers in disparate directions. In Engelhardt's view, what these three clergymen had in common was their use of the concept of Virgin Mary to "define" their masculinities, in other words, "to describe an idealised image" of themselves as a man in relation to Mary which also "illuminates the role of the feminine in the construction of Victorian masculinity" (45-6). Among these three men, Kingsley was the one more closely associated with a "muscular Christianity which was largely defined in contrast to Pusey's ascetic, cerebral image" whereas the "homosexual elements in Faber's early friendships" were what differed him from Kingsley and Pusey (Chapman, 1961, p. 48).

The impact of religion and the ideas of the leading clergyman on the construction of masculinities can also be observed in the case of St Aelred of Riavaulx, who was clearly labelled to be a homosexual by John Boswell in his study entitled *Christianity, Social Tolerance and Homosexuality* (Roden, 2000, p. 85). Moreover, St Aelred was given a chapter in Newman's *Lives of the English Saints* as a saint who was apparently aware of the "same sex desire" (Roden, 2000, p. 85). In Frederick Roden's view, St Aelred's significance lies in his popularity among men of religion in both Catholic and Anglican Churches who adopted his name in 1800s and 1900s (2000, p. 98). As Roden underlines, with the effect of homosexual men of religion like St Aelred, "the monastery in nineteenth-century Britain particularly as it is seen in relation to models from the earlier Church may be deemed a Queer Space" (2000, p. 98).

Philip Healey also points out the homosexual tendency in monasteries by stating that: "[t]here is what I take to be an observable phenomenon in British culture: namely the attractiveness of the celibate Roman Catholic priesthood to certain male homosexuals at the end of the nineteenth century" (2000, p. 100). In his view, beginning from the late Victorian period, increasing in *fin de siècle*, and lasting till the first decades of the twentieth century, there can be observed an apparent "pattern of homosexual orientation, if not necessarily practice", which was "brought to mind by names such as J. H. Newman, F. W. Faber, Gerard Manley Hopkins, Frederick Rolfe, John Gray, R. H. Benson" (100). The connection between homoerotic desire and religion has been one of the frequently studied topics in studies on homosexuality. There is an apparent "awareness of same-sex desire present in the Victorian historiography of medieval monasticism and in the life of the late nineteenth-century monastic communities" (Bradstock et al., 2000, p. 5). However, the effect of religion most obviously demonstrated itself in its emphasis on the significance of work ethic as the defining feature of hegemonic masculinity. With this religious impact, which functioned through a

mutually reinforcing dynamic of theological doctrine, secular belief, and technological change, men were re-envisioned as individuals, isolated atoms within society driven by rational economic self-interest. In short, man as warrior or citizen or craftsman gave way to a new man: economic man. This redefinition of masculine identity sees the ideal man within a capitalist society as an essentially self-regarding individual looking only to his own personal well-being: a well-being defined solely in monetary terms. This radical redefinition of man as individual rather than as participant within an all-male community was reinforced by the theological shifts of the Protestant Reformation (Sussman, 2012, p. 89).

To sum up, religious belief and especially the ideas of important men of religion regarding gender roles in society were significant determinants in the construction process of the nineteenth-century British masculinities. Religionist male individuals who spent an effort to keep up with the necessities of their

religion also tried to conform into masculinity roles, which was defined by their belief. Therefore, especially conservative ideas regarding male-female relationships and domestic life constituted a reason for male anxiety especially for those who spent much effort to be a decent Christian. The type of masculinity that various sects of Christianity imposed on Victorian male individuals differed in some respects, nevertheless, what they imposed in common was a kind of masculinity which was thought to be superior to femininity, living on self-control, sense of duty and good morals.

The influence of religion, ethics and hegemonic ideology in the construction of masculinities and formation of male anxiety: Dudley Sowerby's case

Meredith introduces Dudley Sowerby to the reader in chapter nineteen, as a decent young man who tries to act in accordance with all the gentleman codes of behaviour in various contexts and states that “the young gentleman had a moral character, good citizen substance and station, rank, prospect of a title” (1891, p. 189). Dudley meets Nesta Radnor in a room-concert and immediately falls in love with her, which leads him to discover his sexual earnings probably for the first time in his life. Since he was grown up in a religious context as the son of a religious earl, these earnings cause a tension and anxiety in him because of the feeling of guilt regarding his “sinful feelings”. Nevertheless, as his love deepens, he cannot help himself but reveal his sexual interest in Nesta and begins to reconcile with his feelings:

He was at home with the girl's eyes, as he had never been. A song expressing in one of the combative and devotional, went to the springs of his blood; for he was of an old warrior race, beneath the thick crust of imposed peaceful maxims and commercial pursuits and habitual stiff correctness. As much as wine, will music bring out the native bent of the civilized man: endow him with language too. He was as if unlocked; he met Nesta's eyes and ran in a voluble interchange, that gave him flattering after-thoughts; and at the moment sensibly a new and assured, or to some extent assured, station beside a girl so vivid; by which the young lady would be helped to perceive his unvoiced solider gifts (Meredith, 1891, p. 160).

The kind of anxiety Dudley suffers from for a few months results from the conflict between his religious beliefs which require conservative relationships among man and woman, and his masculine desires which he recently discovers. This male-specific anxiety he suffers from because of not being able to overcome the hegemonic masculinity codes of Christianity which forbids extramarital intercourse is in accordance with Freud's claim that “the source of anxiety is the libido and when the libido is repressed, it becomes transformed into anxiety” (Morris, 1973, p. 195). In accordance with Freud's statements, some cases of male anxiety like Dudley's can be classified under the category of Freud's “anxiety neurosis” in which masculine libidinal desires are forced to be repressed and reveal themselves as anxiety symptoms. In order to get rid of this psychological and physiological burden, Dudley immediately considers marriage with Nesta without interrogating her family or analysing her character sufficiently. Therefore, he talks to his parents about his intention of proposing Nesta, and since he glorifies the Radnor family, Dudley's parents approve the marriage. However, shortly before proposing to Nesta and introducing her to his parents, Nataly tells him that Victor and she are not “legally married” and that Nesta is an illegitimate child. Dudley becomes devastated. Meredith portrays Dudley's atrophied state in this scene as follows: “Not legal! said he, with a catch at the word. He spun round in her sight, though his demeanour was manfully rigid. Have I understood, madam?” (Meredith, 1981, p. 286). Dudley immediately leaves Lakelands without saying anything else, but he becomes very angry since the situation of Radnor family is against his own moral, religious, and ethical values. Meredith portrays Dudley's disappointed and aggravated leaving scene as follows:

Dudley rode back to Cronidge with his thunderstroke. It filled him, as in those halls of political clamour, where explanatory speech is not accepted, because of a drowning tide of hot blood on both

sides. He sought to win attention by submitting a resolution, to the effect, that he would the next morning enter into the presence of Mr. Victor Radnor, bearing his family's feelings, for a discussion upon them. But the brutish tumult, in addition to surcharging, encased him: he could not rightly conceive the nature of feelings: he had lost hearing and touch of individual men, had become a house of angrily opposing parties (Meredith, 1891, p. 288).

After a while, Dudley's anger cools down, and even though he was grown up in a religious environment, he tries to reconsider the situation and forgive Radnor family sincerely since he is deeply in love with Nesta Radnor. Although Dudley's identity and his philosophy of life is shaped by the religious discourse which had been imposed upon him since his early childhood, he attempts to break those barriers standing in front of him and embrace his real self who wants to be Nesta's husband. Therefore, he primarily tries to justify Nesta in his mind, as the following quotation exhibits:

Dudley did not blame her for letting the lady be deceived in her – if she knew her position. She might be ignorant of it. And to strangers, to chance acquaintances, even to friends, the position, of the loathsome name, was not materially important. Marriage altered the view [...]. Who would have imagined Mr. Radnor a private sinner flaunting for one of the righteous? And she, the mother, a lady – quite a lady; having really a sense of duty, sense of honour! That she must be a lady, Dudley was convinced (Meredith, 1891, p. 289-90).

However, as it can be concluded from Meredith's statements in this quotation, even during his trial of reconciling with his love for Nesta to forgive her, Dudley cannot help but label Victor Radnor as a "private sinner", which demonstrates the fact that hegemonic masculinity codes of Christianity regarding marital fidelity and absolute morality are coded deep down in Dudley's brain. Therefore, he finds himself in a serious level of male-specific anxiety resulting from the vital struggle between hegemonic masculinity norms of his religion and his real desires. Frances Knight underlines the influence of religion on the construction of masculinities and asserts that scholars should be "sensitive to questions of religious and denominational affiliation as well as of social status" since different sects of religion may have different understandings of masculinity (as cited in Bradstock et al., 2000, p. 2). These understandings are generally vaccinated to the male child in his family household through a discourse concerning how a proper man should be. Remembering his family's discourse on morality and decency, Dudley falls into a state of anxiety resulting from his fear about his family's probable reaction, which Meredith depicts as follows:

There would be family consultations, abhorrent; his father's agonized amazement at the problem presented to a family of scrupulous principles and pecuniary requirements; his mother's blunt mention of the abominable name – mediævally vindicated in champions of certain princely families indeed, but morally condemned; always under condemnation of the Church: a blot: and handed down: Posterity, and it might be a titled posterity, crying out. A man in the situation of Dudley could not think solely of himself. The nobles of the land are bound in honour to their posterity (Meredith, 1891, p. 290).

The rooted ideas in Dudley's brain and his inability to overcome those ideas despite his love for Nesta demonstrates the fact that his masculine identity was constructed and shaped under the influence of the religious doctrines imposed by their Church. Therefore, the kind of male anxiety Dudley suffers from proves Edley's claim that "the concept of masculinity does not stand outside of discourse as an essential aspect or quality of men" (2006, p. 601). On the contrary, masculinities, like all the other gender identities are "constructed 'in' and 'through' discourse" (Edley, 2006, p. 601).

Religious discourse, in Dudley's case, is the most powerful shaping factor on his masculine identity and his understanding of gender norms. However, since masculine identities are flexibly constructed and

deployed in a variety of different contexts or settings” (601), and are shaped by multiple variants, Dudley's masculine identity is based on hegemonic masculine idealizations of not only his religious background but also his aristocratic social environment and family history, which results in his experiencing a severe level of male anxiety. Hence, Meredith explains Dudley's psychological burden in relation to the context he grew up as follows: “Dudley Sowerby, had to bear the sins of his class. [...], correct in costume, appearance, deportment, second son of a religious earl and no scandal to the parentage” (Meredith, 1891, p. 72). In relation to these reasons, Dudley suffers from male anxiety in accordance with McNelly's definition of anxiety as “a state triggered by the prospect of a future threat whose function is to motivate the person to take steps to prevent the threat from materialising” (2012, p. 16). In Dudley's case, this future threat is related not only to the possibility of being rejected by his family, but also to the possibility that the adulterous character of Nataly may be hiding inside her daughter – Nesta and reveal itself someday.

Despite his anxieties, Dudley still cannot put aside his love for Nesta completely and therefore finds himself in a dilemma, which Meredith presents the reader as follows: “Could innocence issue of the guilt? He asked it, hoping it might be possible: he had been educated in his family to believe, that the laws governing human institutions are divine. – History has altered them. They are altered, to present a fresh bulwark against the infidel. His conservative mind, retiring in good order, occupied the next rearward post of resistance” (Meredith, 1891, p. 291). Asking himself whether Nesta could still be an innocent child despite her parents' degenerated lifestyle, Dudley tries to convince himself about her purity since his love for Nesta urges him to do so. However, the possibility of her having internalised the degenerate and immoral lifestyle of her parents and the fear of being cheated by Nesta someday on one hand, and the anxiety of being excluded from society because of marrying the illegitimate daughter of an adulterous couple on the other, Dudley's anxiety intensifies day by day.

Dudley's anxiety resulting from the fear of being alienated from his social spheres and his family is related to his awareness of the possibility of losing his hegemonic masculinity position which promised him a wealthy, bright and admirable future. Therefore, knowing that choosing Nesta means giving up on his hegemonic masculine position, his psychology deteriorates increasingly. His anxious state resulting from this dilemma is a perfect example of Roberts's claim that during the Victorian era, most of the male individuals who experienced male-specific anxiety because of the social pressures did not dare to give up “exploiting the power and privileges that masculinity conferred to them” (1995, p. 273). Hence, Dudley's situation proves the claim of the masculinist theory that male privilege is adopted by most of the male individuals though they did not conform to the idealistic characteristics of the hegemonic form of masculinity.

In accordance with Sussman's assertion that men accepted the “social formations as a form of self-policing crucial to patriarchal domination” although “social formations of the masculine created conflict, anxiety [and] tension” in them (1995, p. 9), Dudley cannot dare to revolt against the patriarchal system and its ethical values since it grants him a brighter future although it is also the main reason of his anxiety. Therefore, he cannot help himself but think what the advantages of maintaining his hegemonic masculinity position would be, as the following quotation exhibits:

His mother would again propose her chosen bride for him: Edith Averst, with the dowry of a present one thousand pounds per annum, and prospect of six or so, excluding Sir John's estate, Carping, in Leicestershire; a fair estate, likely to fall to Edith; consumption seized her brothers as they ripened. A fair girl too; only Dudley did not love her; he wanted to love (Meredith, 1891, p. 290).

Despite his awareness of the material interests which he would have if he does not marry Nesta, Dudley is also aware of the significance of marrying the woman he loves for finding happiness. Although he suffers from a serious level of anxiety resulting from this conflict, eventually he chooses to act in accordance with the hegemonic masculinity norms on which his masculine identity was constructed, which Meredith portrays as follows: “He sided with his family. He sided, edging away, against his family. But a vision of the earldom coming to him, stirred reverential objections, composed of all which his unstained family could protest in religion, to repudiate an alliance with a stained house, and the guilty of a condonation of immorality” (1891, p. 289). Reminding Sussman’s significant claim that “[o]ccupied with behaving as real men, men seldom step outside the socially given ideals to consider alternatives, to see themselves as living within a discourse of masculinity that is historically specific and yet emerges from the history of manliness” (2012, p. 1), Dudley cannot deal with the burden of male anxiety he suffers from, and fearing about losing his hegemonic position he leaves Nesta, thus exhibiting the fact that it takes great brevity to step outside the predetermined masculine roles for a man and build himself an alternative masculine identity, which only a limited number of male individuals prefer.

Conclusion

Keeping in mind the masculinist theoreticians’ struggle for demonstrating the reality that “male identity is not a historical given, but the outcome of shifting cultural contest and debate, inflected by class, race, religion and sexual orientation” (Mallet 2015, p. vi), it can be concluded that Meredith realized this aim in 1891 through his portrayal of a male character – Dudley Sowerby – whose identity is shaped by hegemonic masculinity norms related to his class and religion. Exhibiting the significance of religious belief on the conception of gender roles in society and underlining its presence as a significant determinant in the construction process of masculinities, Meredith drew attention to the fact that religious male individuals such as Dudley Sowerby who spent an effort for keeping up with the necessities of their religion also tried to conform into masculinity roles, which resulted in serious levels of male anxiety in these individuals. For these men, conservative ideas regarding male-female relationships constituted a reason for male anxiety since they spent a considerable effort to be decent Christians. With his attempt to overcome the power of religious and hegemonic masculinity norms imposed on him, Dudley’s presence in the novel gives the message that exceeding the limits of hegemonic masculinity and constituting an alternative masculine identity is only a matter of time if an individual shows the courage to act against the grain. Thereby, through Dudley’s story Meredith implies that it is possible to construct alternative or non-hegemonic masculinities since they can be acquired in time with the influence of extrinsic factors such as discourse, ideology, family, and role models.

References

- Bradstock, A., Sean G., Anne H., & Morgan, S. (2000). *Masculinity and spirituality in Victorian culture*. Great Britain: Macmillan Press Ltd.
- Chapman, R. (1961). *Father Faber*. Westminster Md: Newman Press.
- Collins, J.P. (1912). Conversations with George Meredith. *The North American Review*, 196 (685), 830-843.
- Edley, N. (2006). Never the twain shall meet: a critical appraisal of the combination of discourse and psychoanalytic theory in studies of men and masculinity. *Springer Science+ Business Media*. 601-608.
- Engelhardt, C. (2000). Victorian masculinity and the virgin Mary. *Masculinity and spirituality in Victorian culture*. (pp. 44-57). Great Britain: Macmillan Press.

- Healey, P. (2000). Man apart: priesthood and homosexuality at the end of the nineteenth century. *Masculinity and spirituality in Victorian culture*. (pp.100-115). Great Britain: Macmillan Press.
- Hobbs, A. (2013). Masculinity studies and literature. *Literature Compass*, 10 (4), 383-395.
- Horlacher, S. (2011). *Constructions of masculinity in British literature from the middle ages to the present*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mallet, P. (2015). *The Victorian novel and masculinity*. UK: Palgrave Macmillan.
- McNally, R J. (2012). Fear, anxiety, and their disorders. J. Plamper & B. Lazier (Eds). *Fear: across the disciplines* (pp. 15-34). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Meredith, G. (1891). *One of our conquerors*. Retrieved from <https://libgen.is/fiction/CD6AC1D7EE99C95E896EB582E6Do6DAA>
- Morris, Robert R. (1973). Freud and theology. *Journal of Religion and Health*, 12 (2), 189-201.
- Reeser, T. W. (2010). *Masculinities in theory: an introduction*. West Sussex: Wiley& Blackwell.
- Roden, F. S. (2000). Aelred of Riavaulx, same sex desire and the Victorian monastery. *Masculinity and spirituality in Victorian culture*. (pp. 85-99). Great Britain: Macmillan Press.
- Roberts, A. M. (1995). *Anxious Men*. Retrieved from <https://academic.oup.com/english/article-abstract/44/180/272/494977>.
- Smart, G. & Amelia Y. (2008). Introduction: Victorian masculinities. *Critical Survey*, 20 (3), 1-5.
- Sussman, H. (1995). *Victorian masculinities: manhood and masculine poetics in early Victorian literature and art*. Cambridge: Cambridge UP.
- Sussman, H. (2012). *Masculine identities: the history and meaning of manliness*. USA: Abc Clío.

38. Subversion of traditional family structure in *the Fifth Child*

Sevcan IřIK¹

APA: Işık, S. (2022). Subversion of traditional family structure in the *Fifth Child*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 559-569. DOI: 10.29000/rumelide.1132771.

Abstract

The main objective of this paper is to study the novel called the Fifth Child (1988) by Doris Lessing from a cultural materialist perspective in terms of reflecting the subversion of the traditional family pattern, creating alternative family structure instead of it and eliminating gender roles imposed on women and men. According to cultural materialist theory, meaning is created culturally and some stories or some representations are tried to be more plausible than others. In this regard, the Fifth Child will show how Victorian morality and values were understood and subverted in the 1980s when Margaret Thatcher was the Prime Minister of Britain. This novel is chosen to be studied from this perspective because there is a wish for returning back to Victorian values in 1980s in the novel represented by the couple of Harriet and David. They get married and have children by sticking their gender roles imposed on them by Victorian morality. That is, David is the money provider and Harriet is looking after children and doing households in a Victorian house. Although hegemonic ideologies of Victorian morality such as emphasis on the gender roles and on the family bond exist in this period they are challenged and subverted with the birth of the fifth child called Ben into the family. As a result, the subversion of family bond with the coming of Ben and the subversion of gender roles with Harriet who brings Ben back against the consent of her husband will be illustrated in the paper.

Keywords: The Fifth Child, Doris Lessing, cultural materialism, Victorian period and subversion

Beşinci Çocuk adlı romanda geleneksel aile yapısının alt üst edilmesi

Öz

Bu makalenin amacı, Doris Lessing'in Beşinci Çocuk (1988) adlı romanını, geleneksel aile yapısını alt üst etmesi, alternatif aile yapısı oluşturması ve, kadınlara ve erkeklere dayatılan cinsiyet rollerini ortadan kaldırmasını kültürel materyalist teorisiyle incelemektir. Bu teoriye göre anlam kültürel olarak yaratılır ve bazı hikayeler veya bazı temsiller diğerlerinden daha makul olarak yansıtılmaya çalışılır. Bu bağlamda, Beşinci Çocuk, Margaret Thatcher'ın İngiltere Başbakanı olduğu 1980'lerde Viktorya ahlakının ve değerlerinin nasıl anlaşıldığını ve alt üst edildiğini gösterecektir. Söz konusu roman, 1980'lerde Viktorya dönemine ve değerlerine dönme arzusunun Harriet ve David çiftiyle gösterecektir çünkü bu çift Viktorya ahlakının kendilerine dayattığı cinsiyet rollerine bağlı kalarak evlenip çocuk sahibi olurlar. Örneğin, David eve para getirirken Harriet de ev işleriyle ve çocuklarla ilgilenir. Ancak Ben adlı beşinci çocuğun doğumuyla geleneksel aile yapısını korumak gibi Viktorya değerlerine ve cinsiyet rollerine vurgu yapan hegemonik ideolojilere meydan okunur. Sonuç olarak, bu çalışma Ben'in doğumuyla kurulmaya çalışılan aile bağının yok edilmesi ve Harriet'in kocasının

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Batı Dilleri Edebiyatları Bölümü (Malatya, Türkiye), sevcanakcag@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4696-330X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132771]

rızası olmamasına rağmen Ben'i kurumdan alıp eve getirmesiyle geleneksel cinsiyet rollerinin alt üst edilmesini gösterecektir.

Anahtar kelimeler: Beşinci Çocuk, Doris Lessing, kültürel materyalizm, Viktorya dönemi ve alt üst etme

Introduction

The Fifth Child was written in 1988 and it reflected Thatcherite England. Margaret Thatcher was the first woman Prime Minister in Britain between 1979 and 1990. Her political ideas were referred as Thatcherism that was considered to be an ideology. In this regard, Evans defines Thatcherism as follows:

Thatcher had no difficulty identifying what she was against: state interference with individual freedom; state initiatives that encourage an ethos of 'dependency'; woolly consensuality; high levels of taxation; the propensity of both organized labour and entrenched professional interests to distort market forces; and a reluctance to be 'pushed around', either personally or as a nation-state. In one sense, being 'against' all of these implies that their obvious antitheses will guide policy; individual rights; private enterprise within a free market; firm, perhaps authoritarian, leadership; low levels of personal taxation; union and vested interest bashing; simple patriotism. (2004, p. 3)

Therefore, Thatcherism arose from a consideration of what Thatcher opposed and the policies and ideals she attempted to promote. In order to promote her policies, her strategy was coming from her adherence to Victorian values and life style. She aimed to convince people that if the Victorian values were revived glorifying day of British Empire would come back. Kate Mitchell claims that Thatcher's commitment to Victorian values is just "a political ploy that enabled her to appear to be protecting stability and tradition when in fact she sought change, transformation and the new" (2010, p. 51). She instilled her ideologies representing these values on the minds of people through social institutions, which made her an influential figure even after her death (Pilcher and Wagg, 1996, p. 3).

Moreover, Thatcher gave emphasize on the family values. In order to support her idea, she blamed the permissiveness of society in 1960s culture. She suggested returning to the traditional structure of family as a cure for the problems in the society. For instance, Mitchell states that "Thatcher used the term 'Victorian values' as a message against which to identify the social ills of her milieu – a regulated economy, welfare dependency and the decline of the family – and to advocate a return to laissez-faire economics, to a reliance upon individual charity and to strong family discipline" (2010, p. 48). She even refuses the term such as society by suggesting that there are just families composed of men and women. Family means a middle-class Victorian family according to Thatcher. Mitchell approves Thatcher's emphasis on family by writing that "Thatcher's invocation of the Victorian era centered upon her particular re-creation of the Victorian family, with the heterosexual marriage relationship as the permissible locus for sexual activity" (2010, p. 48). Clearly, Thatcher wanted to create binary oppositions such as heterosexual marriage and having children as normal and homosexual or any sort of deviance from the traditional family structure as abnormal. Consequently, those which were different from this traditional family structure were considered as subversion. By the same token, Nick Frost declares that "single parent families are seen as a cause of poor results in school, vandalism, football hooliganism, to name just a few social problems, and pose a threat to the 'health of society'" (2005, p. 325). Once more, it is seen that alternative family structures are denied by Thatcher and her government.

Moreover, Thatcher encouraged people to have the patriarchal nuclear family where the mother was expected to look after children and do housework while the father was expected to provide money for

the family. In this regard, Beers writes that “it’s important to emphasize the extent to which Thatcher perceived the family in distinctively gendered terms: as the primary sphere in which women’s lives achieved value and purpose” (2012, p. 119). Clearly, there is a return to the concept of ‘angel in the house’ as in Victorian era. In addition to women, children were expected to be quite submissive. They could not take decisions about their lives. Instead, their parents were responsible for them. In this sense, Oppenheim and Lister write that “the Social Security Act rejigged priorities, but did nothing more than churn the incomes of the poorest. The Child Support Act was not about tackling child poverty among lone parents, but about reinforcing parental responsibility and clawing back money for the Treasury” (1995, p. 130). As seen, Thatcher government did not help the children but tried to reinforce traditional family structures and made the parents responsible for their children.

Although Thatcher’s policies imposed the traditional family structures in society the rate of divorces, cohabitations and single-parent families rose in the 1980s. It may be interpreted that Thatcherite hegemony became a failure with the existence of subversive family structures. Besides, there emerged another opposition to Thatcherite hegemony through attempts of women who challenged the patriarchal system. For instance, Berry and Foyster assert that “far from being passive subordinates, some women developed strategies to modify or resist patriarchal authority, including marshalling support through friends, neighbors and kin to circumvent their putative subordination to their husbands” (2010, p. 3). This kind of subversive family structure is exemplified in *the Fifth Child* as well. That is, Harriet’s bringing Ben back to home against the consent of her husband may be considered as an opposition to David who represents the patriarchy in the novel. The novel makes use of English setting and portrays the 1980s’ outlook of Victorian times in the sense that Harriet and David buy a Victorian style house in a suburb of London. In addition, family as an institution is reflected as a powerful social institution but it is challenged and subverted in the novel, which shows the fact that the social institutions can be challenged and changed by people even if people are influenced and shaped by them. As a result, the novel is shown both to have hegemonic ideologies about reinforcing the traditional family pattern as a social institution and also have the subversions of them.

Theoretical background

Jonathan Dollimore and Alan Sinfield developed cultural materialism as a literary theory in Britain with their book *Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism*. This theory is interested in refusing the objectivity of historical knowledge and relies on the relationship between text and history by emphasizing the power of dissident or subversive elements in culture as well as literary texts. In addition, because the theory is interested in present, cultural materialists analyze past works by relying on the contemporary power relations. Apart from this, other important features of the theory are “the focus on the possibilities of subversion, the bifocal perspective on both the past and the present, the belief that both the objects of their studies and the methods by which they study are forms of dissidence, the view that all forms of representation are engaged in political struggle” (Brannigan, 1998, p. 109). As a result, cultural materialists give a chance to speak to the silenced marginal voices of the past in the present by highlighting the reasons for their marginalization as well as highlighting their tremendous opposition attitude.

Cultural materialism is a term coined by Raymond Williams who associated culture with materialism and defined culture as “a particular way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and learning but also in institutions and ordinary behaviour” (2001, p. 57). Clearly, everything in life apart from art is related to culture. It is interesting to observe that although there is always a dominant

culture in a society it is inclined to change and produce new and even contradicting thoughts and culture in time. Williams explains this culture as residual or emergent one. For instance, he writes about residual culture by referring to “some practices, meanings and values, which cannot be verified or cannot be expressed in terms of the dominant culture, are nevertheless lived and practiced on the basis of the residue – cultural as well as social – of some previous social formation” (2005, p. 40). He also explains what he means by emergent culture by referring to ideas, attitudes, or behaviors that have recently emerged.

Through his definitions of culture as dominant, residual and emergent, cultural materialists have the opportunity to develop the concept of subversiveness that composes the core of the criticism. For instance, Alan Sinfield illustrates William’s contribution to the cultural materialism with his definitions of culture by writing that

Williams argued the co-occurrence of subordinate, residual, emergent, alternative, and oppositional cultural forces alongside the dominant, in varying relations of incorporation, negotiation, and resistance. Cultural materialism seeks to discern the scope for dissident politics of class, race, gender, and sexual orientation, both within texts and in their roles in cultures. (1992, p. 9-10)

Subversion is defined as a term including both glorifying and degrading elements at the same time related to the authority in a literary text. Therefore, Jonathan Dollimore, states that “resistance ... may be there from the outset or itself produced by authority for its own purposes, once installed it can be used against authority as well as used by it” (1994, p. 12). Likewise, Alan Sinfield claims that the presence of subversion can be taken as a challenge to authority because the potential for dissident stems from “conflict and contradiction that the social order inevitably produces within it, even as it attempts to sustain itself. Despite their power, dominant ideological formations are always, in practice, under pressure, striving to substantiate their claim to superior plausibility in the face of diverse disturbances” (1992, p. 41). Consequently, subversion has an inevitable influence of authority. In addition, in this quotation, it is implied that subversion comes from dissidence. Although dissidence should be thought as an absolute opposition of the dominant ideology, “it is instead close in resemblance to the structures of power and is in fact produced by the internal contradictions of these structures. It does... imply a deviation from some aspect or tenet of the dominant ideology or culture” (Brannigan, 1998, p. 111). Clearly, dissidence causes the emergence of subversion which develops through time and becomes powerful enough to oppose the authority. Dollimore also accepts this idea by explaining that “non-dominant elements interact with the dominant forms, sometimes coexisting with, or being absorbed or even destroyed by them, but also challenging, modifying or even displacing them” (1994, p. 6). Besides, because dissidence exerts a persistent pressure on the authority it does not have to be subversion as it includes subversive elements in it.

By the same token, Dollimore claims that culture is not a single and coherent thing, but rather a collection of disparate forms existing in varying proportions at the same time. He maintains that “non-dominant elements interact with the dominant forms, sometimes coexisting with, or being absorbed or even destroyed by them, but also challenging, modifying or even displacing them” (1994, p. 6). He also opposes the idea of a unified literary work since it invariably includes both dominant and non-dominant agents. As a result, oppression may trigger resistance. This resistance cannot be visible at the time the work is created, but it can reappear afterwards. The author may not even place the dissidence; instead, the reader may interpret it himself/herself.

Furthermore, cultural materialists believe that it is impossible to produce a work which includes absolutism as “all stories comprise within themselves the ghosts of the alternative stories they are trying to exclude” (Sinfield, 1992, p. 47). Namely, what is appropriate in a work written in past may be evaluated as unacceptable in a work written in future because of the fact that the prevailing culture does not constitute a coherent totality and dissident elements may become a part of it in the future. In other words, subversive elements have an important role in determining the circumstances of credibility because of the fact that ideologies cannot be steady and consistent. Therefore, some particular standards of plausibility tend to change so that different features that have not been indicated before can be discovered and, thus, marginalized people or features in the text can be given credence.

Subversion of traditional family pattern in *the Fifth Child*

The Fifth Child clearly opposes the moral constraints of traditional family in Thatcherite England. In this family model, there is a hegemonic support for the traditional nuclear family model and Victorian morality. The novel also offers such a family example but it is subverted with the coming of the fifth child named Ben, which is resulted in questioning of this family model and Victorian morality. In the novel, the only happy marriage is the one of Harriet and David. For instance, after Harriet’s father died her mother does not think about marriage again as a result of being attached to her husband even after his death. Harriet took her parent’s marriage as an ideal for herself and even though she became unhappy in her marriage with the coming of Ben she did not think about getting a divorce. On the other hand, David’s family got divorced and he grew up in two different houses. While David chose to get married his sister took a different way. As seen, except from David and Harriet, there are divorces, family relationships are not strong and the couples prefer to live separately instead of getting married. That is why, the marriage of the Lovatts couple is an example for all their relatives and, that is why, during the holidays, people visit them and share the happy atmosphere of this family union till the coming of Ben.

The protagonist Harriet and her husband David meet in an office party. They are described as unusual in their generation. For instance, Harriet is virgin although there is sexual freedom in 1960s. Her friends define her as a “poor thing” (Lessing, 2001, p. 10). David is also old fashioned and conservative and although David and Harriet are described as conservative or old-fashioned by their friends they contended “a stubbornly held view of themselves, which was that they were ordinary and in the right of it” (Lessing, 2001, p. 7). That is why, when they have met for the first time they think that they should get married. Both of them are seen as misfit for their times because of their adherence to the sanctity of Victorian morality and Victorian values. These two people can be seen as the embodiment of Thatcher’s ideologies since, by developing a discourse based on dualities of normalcy, Thatcherite ideology determined family and gender roles. That is, it supported traditional gender roles, heterosexual nuclear family and prohibited sexual activity before marriage. Accordingly, nontraditional family structures, homosexual relationships, premarital sexual practices, and divorces were all seen as potential threats to hegemony (Mitchell, 2010, p. 48). Thatcher aimed to bring Victorian morality back and to wipe any sort of alternative family structures or relationships out. It is explained as follows: “In her eyes, the key to the revival of Britain was moral recovery and regeneration: the hedonism of the 1960s and the dependency culture of the welfare state must both be renounced and the more vigorous and admirable qualities ... must be re-discovered, proclaimed and espoused” (Cannadine, 2007, p. 278).

Harriet is a traditional woman who is dependent on her husband economically. She quits working after getting married to David and she has four children during six years of her marriage. She is a typical housewife and a mother who takes care of the family and does housework, all of which exemplify

Thatcherite discourse about women and family. Neither her individual existence and intellectual capacity nor her inner desires or fears are portrayed in the novel. This is the case in Victorian society in which women were seen as just ornaments and they could not act against the consent of their husbands. This is true for Harriet as well. For instance, David wants to have a big house with lots of children in it. Then, they get married quickly and buy a house in a small town away from London. They have four children in six years despite the fact that their parents do not like it.

At the beginning of their marriage, the relatives and friends of David and Harriet fill the house on Christmas and Easters because they find happiness and comfort in it. Even a cousin of David named Bridget comes to these family parties because “she had an unhappy, or at least complicated, family background, and she had taken to spending her holidays here, her parents pleased she was having a taste of real family life” (Lessing, 2001, p. 36). To her, David and Harriet symbolize marital happiness and she expresses that “when I get married, this is what I am going to do. I’m going to be like Harriet and David, and have a big house and a lot of children” (Lessing, 2001, p. 37). Even though there are brutal incidents and crimes in outer world the Lovatts couple represents the idyllic family until Harriet becomes pregnant for their fifth child accidentally. With the fifth child their idyllic and happy family start to decline starting from the very beginning of her pregnancy.

Like Harriet, David is also stick to traditional gender roles. Thus, the life of the Lovatts is reined by a patriarchal system. Patriarchy can be defined as “male domination and the power relationships by which men dominate women...Eisenstein defines patriarchy as sexual hierarchy which is manifested in the woman's role as mother, domestic labourer and consumer within the family” (Beechey, 1979, p. 66-67). The domination of women by men is exercised in the constitution of family in which the women are responsible for procreating and take care of children and house. David supports his family financially. He has a patriarchal view towards marriage and family. For instance, when he decides to get married to Harriet it is written, “he knew what he wanted, and the kind of woman he needed. If Harriet had seen her future in the old way, that a man would hand her the keys of her kingdom, and there she would find everything her nature demanded . . . refusing all muddles and dramas, then he saw his future as something he must aim for and protect . . . what he was working for was a home” (Lessing, 2001, p. 13). The reason why they get married so quickly is because of the fact that although there is freedom for both women and men both in sexual terms in 1960s, marriage and, thus, heterosexuality is suggested for the happiness of the women. Under the seemingly freedom for women, patriarchy still prevails, which can be observed in the situations of the women characters in the novel. For instance, when Molly does not like his son’s idea of having lots of children David replies “you are not maternal. It is not your nature. But Harriet is” (Lessing, 2001, p. 19). David accuses of his mother not being maternal. As it is seen, the patriarchy which is represented by David here demands maternity from the women. David’s parents get divorced and they get married with different people. David’s sister Deborah also is a divorcee. In contrast to these divorced characters, David believes that her kingdom will protect her family from the dangers in the society of 1960s. However, he realizes that he can no longer control it with the threat of Ben and he becomes angry, sarcastic and has inclination of violence from time to time. That is, he shows masculine tendencies.

Interestingly enough, other women characters also help the patriarchal system reign whether it is consciously or unconsciously especially by adopting the masculine features. For instance, although David’s mother Molly is an intellectual woman and marries Frederick who is also an intellectual at Oxford she is indifferent to the problems of the women around her. For instance, Dorothy, Harriet’s mother, works as a governess without being paid money and Molly does not mention anything related

to this situation. She seems to be a product of “greedy and selfish sixties” (Lessing, 2001, p. 28) as she acts as an oppressor of the patriarchal system. Her daughter Deborah does not confirm a traditional English lifestyle, rather, leads a materialistic life. For instance, she gets married and, then, gets divorced. She does whatever she wants to do. She lives with the support of her father in financial terms. In this sense, she resembles Jessica who is her step-mother because Jessica is defined as “a noisy, kind competent woman, with the cynical good humor of the rich” (Lessing, 2001, p. 12). Both Jessica and Deborah take up the popular life style but this does not mean that they are free in a true sense as they are dependent to their fathers or husbands in financial terms. Just like Molly, neither Deborah nor Jessica is interested in the problems of women around themselves.

Dr. Gilly can be seen as another example of a woman who also represents the principles of her society behaves in a very rational and insensitive way without showing any empathy to Harriet. The specialist in London is like Dr. Gilly. Both of them look like insensitive and do not care of Harriet’s psychological problems. They behave mechanically and unemotionally. For instance, when Gilly talks to Harriet about Ben she says “the problem is not with Ben but with you” (Lessing, 2001, p. 124). She does not mind hurting Harriet. When Harriet insists her to examine Ben Dr. Gilly does not show any sympathy towards her. Harriet feels “Dr. Gilly’s pose was wary, offended, she was calculating the time left to the end of the interview. She did not answer” (Lessing, 2001, p. 126). Mrs. Graves behaves just like Dr. Gilly and when Harriet asks what she thinks about Ben she does not say what Harriet wants to hear. Harriet reflects that “she was frowning, as if some annoying thought were poking at her, wanting attention, but she did not feel inclined to give it any” (Lessing, 2001, p. 120). They are important figures because they are professionals. While Harriet is victimized here these two women are oppressors. Therefore, the patriarchy represented in the novel is sustained not only by men but also these women who have adopted masculine qualities.

The only female character who helps Harriet is her mother Dorothy who is from working class and has a very strong sense of responsibility for her daughters. For instance, she takes care of the daughters of Harriet without getting money until Ben is born. Then, she looks after a relative’s baby named Amy with Down syndrome. She is a typical selfless Victorian woman. For instance, when Harriet and David have difficulties both because of financial terms and because of the pregnancy of Harriet other women do not come to the house of the Lovatts except for Dorothy. Thus, neither Molly nor Deborah who belong to upper class visits the house of David anymore. Dorothy says that “I do the work of a servant in this house” (Lessing, 2001, p. 42). In this sense, she can be seen as the victimizer under the patriarchy in which the men are the breadwinner and the upper class women indulge in their business being indifferent to the working class women.

Dorothy stops coming to the Lovatts with the birth of Ben. Because Dorothy does not come to help anymore Harriet becomes desperate in looking after five children and doing housework. David cannot afford the needs of the house by himself. Nobody in the family helps them anymore. Therefore, both David and Harriet are unhappy although they dreamed differently about their marriage in past. That is, after they get married Harriet and David know that they will be happy being in their suburbia with their Victorian style house. They give so much importance on family life that they even regard their family as a defense to the moral corruption. They are described as “happiness. A happy family. The Lovatts were a happy family. It was what they had chosen and what they deserved” (Lessing, 2001, p. 28). Mark Donnelly expresses the spirit of the sixties as follows “the sixties were the age when people were preoccupied with the self - self-fulfillment, the autonomous self, the contemplative self, integrity of the

self, self-adulation” (Donnelly, 2005, p. 29). Hence, instead of focusing on family union people prefer to live individually.

That is why, when Harriet and David want to get married and have lots of children their parents protest their idea. However, they do not listen to their parents because they believe that the corruption outside will not affect them. For instance, it is said, “the young Lovatts made themselves read the papers, and watch the News on television, though their instinct was to do neither. At least they ought to know what went on outside their fortress, their kingdom, in which three precious children were nurtured, and where so many people came to immerse themselves in safety, comfort, kindness” (Lessing, 2001, p. 30). In fact, this idea as an ideology is instilled on the minds of people by Thatcher who has a feeling of nostalgia for Empire in eighties and claims that if people adhere to Victorian values they may return to the glory days of Empire; however, it has been observed that “from the sixties to the seventies, when the traditional values of culture – propriety, gender, life style, and so on – were being called into question, Britain lost its confidence as an Empire because of its declining economy and the successive loss of its former colonies” (Honbun 209).

This is the case of Harriet and David as they end up being unhappy in their marriage. For instance, although nobody in the family wants to keep Ben at home Harriet goes to the institution and takes him to the home. However, she confesses that his bringing him back is not because of love but because of her feeling guilty: “It was not with love or even affection, that she thought of him. It was guilt and horror that kept her awake through the nights” (Lessing, 201, p. 94). The important point is not the reason why she brings Ben back but is the fact that she does this against the consent of her husband. Although she exemplifies a typical Victorian woman who is subordinated by hegemonic masculinity she seems to subvert this hegemonic masculinity represented by David. With the coming of Ben, other children leave the home, that is, some of them leave for boarding school and some of them move to the houses of their relatives. Therefore, the idea of extended family is subverted with the decision of Harriet. In addition, Harriet’s decision makes David feel impotent despite of his masculinity and wealth because David has wanted to establish an extended and happy family from the beginning of their marriage. For instance, he says that

“It’s either him or us,” said David to Harriet. He added, his voice full of cold dislike for Ben, “He’s probably just dropped in from Mars. He’s going back to report on what he’s found down here.” He laughed—cruelly, it seemed to Harriet, who was silently taking in the fact—which of course she had half known already—that Ben was not expected to live long in this institution, whatever it was.

“He’s a little child,” she said. “He’s our child.”

“No he’s not,” said David, finally. “Well, he certainly isn’t mine.” (Lessing, 2001, p. 74)

No matter how much David tries to stop Harriet from bringing Ben back from the institution David becomes ineffectual, which indicates the subversion of the power of masculinity and patriarchy.

Consequently, the happy marriage of Harriet does not last for long and she is unhappy and desperate. She cannot establish a new life for herself. She feels that she cannot survive without David and she does not get a divorce. Clearly, the novel presents the only conventional family example as a failure. Their strong family ties weaken with the coming of Ben. Harriet cannot form strong family connections neither with her husband nor with her other children. For instance, Harriet reveals that

But the last thing before they slept, the other children locked their doors quietly from inside. This meant Harriet could not go to them to see how they were before she went to bed, or if they were sick. She did not like to ask them not to lock their doors, nor make a big thing of it by calling in a locksmith

and having special locks fitted, openable from the outside by an adult with a key. The business of the children locking themselves in made her feel excluded, forever shut out and repudiated by them. Sometimes she went softly to one of their doors and whispered to be let in, and she was admitted, and there was a little festival of kisses and hugs—but they were thinking of Ben, who might come in...and several times he did arrive silently in the door way and stare in at the scene, which he could not understand. (Lessing, 2001, p. 87)

After the four children leave home, the story is mostly told through the lens of Harriet and the narration focuses on the relationship between Ben and Harriet but from the perspective of Harriet. We do not know how and what Ben thinks about the things happening around him, for instance. Harriet wants people around her to think that Ben is abnormal or alien. For instance, when she goes to doctor or a specialist in London she tries to make them say that he is abnormal. For instance, she talks to Dr. Gilly as follows:

“You think Ben is a throwback?” enquired Dr. Gilly gravely. She sounded as if quite prepared to entertain the idea.

“It seems to me obvious,” said Harriet.

Another silence, and Dr. Gilly examined her well-kept hands. She sighed. Then she looked up and met Harriet’s eyes with “If that is so, then what do you expect me to do about it?”

Harriet insisted, “I want it said. I want it recognized. I just can’t stand it never being said.” (Lessing, 2001, p. 96)

Her insistence comes from the fact that abnormal children are considered as taboo and the mothers of these children are regarded as outcasts of society in the novel. Patriarchy oppresses women once more. That is why when the narration is focused on Ben we do not see David. He does not take the responsibility of Ben and of the deterioration in the family by refusing Ben. He considers that looking after children is the duty of women. As seen, there are both social and psychological pressures on Harriet since she thinks that establishing and maintain a family is the duty of her as a mother. This is another oppressive feature of Thatcherism imposed on women. In this regard, it may be claimed that “Thatcherism aims to protect and improve ‘the stability and quality of family life’, and to stress the centrality of women’s place in the home. As central as nationalism and union-baiting to the rhetoric of Thatcherism is its appeal to the importance of the family” (qtd. in Honbun 208). In short, Thatcher reminds of all women that the most important thing in life is to establish a family.

However, the reason why the happy family of David and Harriet falls apart is not Ben’s being ‘abnormal’. He is just somebody who does not fit anywhere. Harriet and David like other members of the family cannot accept Ben as he is because he does not fit their conventional family pattern. Instead of accepting Ben with his difference from other children his parents want to change him so that he can fit to the family. However, Ben resists against his being changed according to the rules of this family. He is concerned he is the product of punk generation. It “was a transnational cultural phenomenon in industrialized Western countries, a synthesis of different aspects of British and American youth culture and music. Their appearance was in part a response to rising unemployment as well as to a boring middle-class lifestyle. They expressed their rejection of common social values and aesthetic norms through outrageous clothes, hairstyles, and accessories” (Brauer, 2012, p. 55). The youths show the attitude of angry social alienation. Ben and his friends are not accepted in the society. Rather, they are considered as outcasts. Harriet and David do not like their behaviors and David dismisses them one night when he comes early at home. As in the case of this family, they are dismissed from school and other institutions in the society as well. Thus, Ben can be defined “to represent the inarticulate, ineducable, alienated fifth of Britain’s young, a gang of amoral hooligans born out of the womb of a sick

society suicidally obsessed with happiness without cost” (Thorpe, 1988, p. 657). For instance, his aunt Sarah mentions “Ben gives me the creeps. He’s like a goblin or dwarf or something” (68). He is described as different from other four children of Harriet. Harriet’s fourth child Paul also has some problems but David states “Paul was even more difficult than Ben. But he was a normal ‘disturbed’ child, not an alien” (Lessing, 2001, p. 129). As a result, he is ostracized because of his difference and cannot establish a family bond with her parents and her siblings.

Rather than arguing for nuclear and extended families, Lessing demonstrates the power of the nontraditional family that individuals can create for themselves. Ben builds strong relationships with people outside the family despite his incapacity to connect with his biological family. Firstly, he becomes friend a man named John who is loved by Jonh and his friends. This indicates the fact that Ben, actually, can construct a family bond with people who provide the acceptance and understanding lacking in his biological family. However, after a while, John and his gang leave the city because they find work in another city. At his secondary school, Ben forms a group of friends. Though Harriet initially assumes that the other children’s acceptance of Ben is based on charity, it quickly becomes evident that Ben is the gang’s leader and that the rest of the school shows respect for the group. Ben’s acceptance with this group demonstrates that he is capable of attachment in a group of individuals who resemble him. Harriet does not understand this fact. For instance, at the end of the book, she imagines Ben’s future as if he would look for people like him for the rest of his life. She could not see the fact that Ben has created an alternative family for himself and he is happy with this family. Ben looks for and discovers a non-traditional family that can supply him with love and support because he has been denied those things by his nuclear family. Consequently, the ending of the end of the novel also signifies the subversion of the traditional family model once more.

Conclusion

In conclusion, the novel has illustrated important subversion of the hegemonic ideology that centers on traditional family structures from a Thatcherite view which is quite oppressive one as it imposes some patterns and conventions on society and attempts to marginalize subversive groups by constructing dualities of normalcy. In the novel, Harriet and David, who are conservative and old fashioned according to the fashion of their times, believe that they will be happy if they stick to the Victorian morality and values but their happiness falls apart with the coming of their fifth child Ben. They cannot accept Ben because of his difference while Ben is found as a loveable character by like-minded people. Although nobody at home wants Ben Harriet makes a radical decision and keeps Ben at home especially despite of her husband David. Therefore, *the Fifth Child* subverts traditional family structure and suggests new models such as nontraditional family model that can be established with people outside family through embracing unconventional gender roles.

References

- Beechey, V. (1979). On Patriarchy. *Feminist Review*, 3, 66–82. <https://doi.org/10.2307/1394710>
- Beers, Laura (2012). “Thatcher and the Women’s Vote.” *Making Thatcher’s Britain*, edited by Ben Jackson and Robert Saunders, Cambridge University Press, pp. 113-131.
- Berry, Helen, and Elizabeth A. Foyster (2010). *The Family in Early Modern England*. Cambridge University Press.
- Brannigan, John (1998). *New Historicism and Cultural Materialism*. St. Martin’s Press.
- Brauer, J. (2012). Clashes of Emotions: Punk Music, Youth Subculture, and Authority in the GDR (1978-1983). *Social Justice*, 38(4 (126)), 53–70. <http://www.jstor.org/stable/41940958>

- Cannadine, David (2007). "Apocalypse When? British Politicians and British "Decline" in the Twentieth Century." *Understanding Decline: Perceptions and Realities of British Economic Performance*, edited by P. Clarke and C. Trebilcock, Cambridge Univ. Press, pp. 261-284.
- Dollimore, Jonathan (1994). "Introduction: Shakespeare, Cultural Materialism and the New Historicism." *Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism*, edited by Jonathan Dollimore and Alan Sinfield, Manchester University Press, pp. 2-17.
- Donnelly, Mark (2005). *Sixties Britain*. Longman.
- Evans, Eric J (2004). *Thatcher and Thatcherism*. Taylor and Francis.
- Frost, Nick (2005). *Child Welfare: Major Themes in Health and Social Welfare*. Routledge.
- Lessing, Doris (2001). *The Fifth Child*. Flamingo.
- Mitchell, Kate (2010). *History and Cultural Memory in Neo-Victorian Fiction: Victorian Afterimages*. Palgrave Macmillan.
- Oppenheim, Carey and Ruth Lister (1996). "The Politics of Child Poverty 1979-1995." *Thatcher's Children?: Politics, Childhood and Society in the 1980s and 1990s*, edited by Jane Pilcher and Stephen Wagg, Routledge Falmer, pp. 115-135.
- Pilcher, Jane, and Stephen Wagg (1996). "Introduction: Thatcher's Children?" *Thatcher's Children?: Politics, Childhood and Society in the 1980s and 1990s*, edited by Jane Pilcher and Stephen Wagg, Routledge Falmer, pp. 1-7.
- Sinfield, Alan (1992). *Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissident Reading*. Clarendon Press.
- Thorpe, Michael (1988). *Review. World Literature Today*, Vol. 62, No. 4, Raja Rao: 1988 Neustadt Laureate, 657. Web. 20.05.2021.
- Williams, Raymond (2001). *The Long Revolution*. Broadview Press.
- Williams, Raymond (2005). "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory." *Culture and Materialism: Selected Essays*. Verso.

39. Semantic access during Turkish and English visual word processing in translation students: A case of semantic Simon paradigm

Asiye ÖZTÜRK¹

APA: Öztürk, A. (2022). Semantic access during Turkish and English visual word processing in translation students: A case of semantic Simon paradigm. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 570-579. DOI: 10.29000/rumelide.1133923.

Abstract

The present study aimed to investigate semantic meaning activation in L1 and L2 during low-level word processing, i.e., case judgment tasks using the semantic Simon paradigm. Turkish-English bilingual participants who were divided into two “translators” and “bilinguals” were asked to judge target words’ letter cases by responding “animal” to uppercase targets and “occupation” to lowercase targets. The findings of the study were in line with the previous results in which faster responses were obtained both in the first language (L1) and second language (L2) when the verbal response corresponded to the semantic category, although semantic content was irrelevant to the task itself. In other words, faster responses were observed in congruent condition (e.g., verbal response “animal” to DOG) than incongruent condition (e.g., verbal response “animal” to SOLDIER). There was not any significant effect of the group (either translator or bilingual) on both response times and accuracy. Groups’ mean response times did not differ significantly from each other both in L1 and L2. Consequently, the present study supports the view that semantic access and form-to-meaning mappings may occur automatically and fast in L2 as they do in L1, and it may be possible that lexical representations of words in both languages may develop direct semantic access while student translators process the words visually.

Keywords: semantic Simon paradigm, semantic access, form-to-meaning mapping, first language, second language

Çeviri öğrencileri Türkçe ve İngilizce kelimeleri görsel olarak algılamakta ortaya çıkan semantik erişim: Semantik Simon yaklaşımı

Öz

Bu çalışmanın amacı, semantik Simon etkisini kullanarak büyük harf/küçük harf olarak karar vermeyi içeren bir test ile kelimelerin beyinde alt düzeyde işlem görmesi sırasında birinci dil (anadil) ve ikinci dilde (yabancı dil) görülen semantik anlam aktivasyonunu incelemektir. Türkçe-İngilizce dil çiftine sahip katılımcılar çevirmenler ve çift dilliler olmak üzere iki gruba ayrılıp katılımcılardan deney sırasında gösterilen kelimelere büyük harfle yazıldıysa “hayvan” küçük harfle yazıldıysa “meslek” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Çalışmanın bulguları bu konudaki önceki çalışmaları desteklemektedir. Bu da kelime için verilmesi gereken cevap kelimenin anlamıyla örtüştüğünde hem anadilde hem de yabancı dilde verilen cevapların daha hızlı olduğudur. Deney tasarımında ekranda gösterilen kelimelerin anlamlarının önemli olmamasına rağmen kelimenin yazılış biçimiyle anlamı uyuşan durumlarda (büyük harfle yazılan KÖPEK kelimesine “hayvan” cevabı) verilen cevaplar

¹ Dr. Öğr. Gör., Yaşar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (İzmir, Türkiye), asiye.ztrk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6471-1360 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1133923]

uyuşmayan durumlarda (büyük harfle yazılan ASKER kelimesine “hayvan” cevabı) verilen cevaplara göre daha hızlı olmuştur. Hem cevaplama süreleri hem de doğru cevap yüzdesi açısından iki grup arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Her iki grubun da ortalama cevaplama süresi anadilde ya da yabancı dilde farklılık göstermemiştir. Bunların ışığında çalışmanın sonuçları beyinde kelimelerin anlamsal boyutuna erişimin ve biçim-anlam örtüşmesinin yabancı dilde de anadilde olduğu gibi otomatik ve hızlı olabileceğini desteklemektedir. Buna göre çeviri öğrencileri kelimeleri görsel olarak algımlarken ve işlerken bu kelimelerin her iki dildeki sözcüksel gösterimleri doğrudan semantik erişimine imkân sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: semantik Simon etkisi, semantik erişim, biçim-anlam örtüşmesi, anadil, yabancı dil

1. Introduction

The Simon paradigm is essentially a location-oriented task that is commonly used for investigating low-level visual processing. In a typical Simon task, participants are asked to press a key on right or left to stimuli whose locations are irrelevant to the task. The Simon effect is generally measured with the difference between accuracy and response times between congruent and incongruent trials (Amso & Casey, 2009). In their experiment, Simon and Rudell (1967) demonstrated that there was a strong relationship between stimulus and response compatibility, which has been considered the “Simon effect”. In their experiment, subjects pressed the right or left key while responding to the words “right” or “left”, which were presented either to participants’ left or right ears. It was found that responses were faster when the content of the word corresponded to the ear it was heard. For example, when “right” was heard in the right ear, the responses were faster than when it was heard in the left ear. The experiment yielded that information processing was affected by the irrelevant feature of the stimulus; in this case, the ear in which the word was heard. In another experiment (see Craft & Simon, 1970), participants were asked to respond to red and green lights by pressing keys either on their left or right. When the red light is presented, participants must press the left key, and the right key must be pressed for the green light regardless of whether the light is presented on the right or left side of the display. It was believed that responses to red light would be facilitated when it was presented on the left compared to when it was presented on the right. It was shown that for the green light, responses were faster when it was presented on the right side (Duscherer, et al., 2008).

As can be understood from the example experiments mentioned above, there are three important factors in a traditional Simon task. First of all, a relevant stimulus feature, for example, its colour, word category, etc.; secondly an irrelevant stimulus feature that has to be ignored; in spatial versions of the Simon task, the location must be ignored i.e., whether the stimulus is presented on the right or left of the display; thirdly a relevant response; a common approach is the response keys on right or left (De Houwer, 1998). Apart from spatial Simon experiments, different versions of the task were developed, such as the affective Simon paradigm (see De Houwer, 2003; De Houwer et al., 2001; De Houwer & Eelen, 1998; Tipples, 2001) and the semantic Simon paradigm (see Duyck & De Houwer, 2008; De Houwer, 1998). The Semantic Simon paradigm was initially proposed by De Houwer (1998) following three types of experiments. In these experiments, words in two different semantic categories were presented to the participants. Participants were asked to respond to the target words by saying the name of one of the semantic categories. In experiment 1, the language of the words (Dutch or English); in experiment 2, the letter case of the Dutch words (upper or lower case); in experiment 3, the grammatical category of the Dutch words (noun or adjective) were considered relevant features. Faster and more

accurate responses were gathered when the semantic category of the stimulus corresponded to its semantic meaning. In other words, participants were faster in their responses when the semantic content of the word was in line with the prompted response type (saying “animal” to the words in upper cases such as “HORSE”) (De Houwer, 1998). As can be understood from these examples, in the semantic Simon paradigm, irrelevant and relevant features of stimuli are not similar in terms of spatial location but similar with regards to their semantic meanings. The semantic Simon paradigm provides an opportunity to observe the effect of irrelevant features on the responses based on the semantic meaning of the target words. Therefore, it could be a useful tool in investigating automatic semantic processing and semantic access in language comprehension and processing both in the native language (L1) and second language (L2).

When the bilingual language processing literature was reviewed, the main focus of the study was on the investigation of similarities and differences between languages. However, there are many aspects of bilingual language processing that could be studied, such as semantic processing or word recognition. It seems that there are two dominant views concerning word processing and semantic access; the revised hierarchical model (RHM) and the Interactive Action Model. According to the revised hierarchical model (RHM), a model proposed by Kroll and Stewart (1994), L2 word forms are assumed to have no access to their semantic meanings in contrast to L1 words. Form-to-meaning mappings in L2 occur through association with their L1 translation equivalents (as cited in Duyck & De Houwer, 2008, p. 961). However, we can also find counter arguments for this model which mainly derive from semantic effects in forward or backward translation studies. In a bilingual Stroop task, La Heij et al. (1996) found that congruent colour words (the colour of the ink corresponded to the word) were translated faster than incongruent cases. Similarly, Duyck & Brysbaert (2004) investigated the translation of number words. They found that it took longer while translating the number words in large quantities, which could be an indicator of semantic access; therefore, they concluded that there exists a strong form-to-meaning mapping in L2 words, as well. In another study, Duyck and Houwer (2008) utilized the semantic Simon paradigm in order to investigate a low-level processing with bilingual words which was inspired from the monolingual semantic Simon task of De Houwer (1998). With this bilingual Simon task, they aimed at studying bilingual word processing and the existence of L2 form-to-meaning mappings. They used a case-letter judgment task in L1 and L2 (Dutch & English) with two semantic categories, animals and occupations; saying “animal” to uppercase targets or saying “occupation” to lowercase targets. Faster responses were observed in congruent conditions (saying animal to LION) in both languages, which was regarded as the evidence of L2 form-to-meaning mappings because a case-letter judgment task does not require any semantic access. According to the Interactive Action Model, on the other hand, (McClelland & Rumelhart, 1981), when a word is presented visually, its orthographic, phonological, and semantic representations get activated in both L1 and L2 because it is believed that bilingual lexicon may include entries from both languages (as cited in Van Assche et al., 2011, p.89). Therefore, form-to-meaning mapping and semantic access can be observed actively in bilinguals. Motivated by the study of Duyck and Houwer (2008) on semantic access in bilinguals in which the semantic Simon paradigm was applied, the present study aims to replicate and extend their results with an addition of a new dimension to the experiment design. The present study investigates the semantic access in both native and second languages using the semantic Simon paradigm with the participation of two different groups; namely, translators and bilinguals. It is hoped that this experimental design and the use of English and Turkish target words will shed more light on the understanding of form-to-meaning mapping and semantic access in language processing.

2. Methodology

2.1. Participants: Twenty translation students participated in the study voluntarily. They were all assumed to participate in the tasks with their full concentration. Two different groups were formed, and each group included ten participants. **Group I** included ten 4th year translation students in their last academic year. They were assumed to have enough translation skills and experience. The participants in this group had translation practice from and into Turkish for more than two years. **Group II** consisted of ten 1st year students who just started their university education, and they had no previous experience in translation and acquired no previous training on translation. Therefore, Group II was regarded as “bilinguals”. The mean age of Group I was 23.7 ranging from 21 to 35, and the mean age of Group II was 18.8 ranging from 18 to 20. All participants were native speakers of Turkish and they reported that they used Turkish in their daily life and conversations. In terms of their English, participants reported that they learned English as their second language and started to receive English education around the age of 9 or 10 and most of the participants (17 out of 20) pursued their high school education in the language section. To measure the English Language Proficiency level of the participants in both groups, grammar, vocabulary and reading sections of ECCE, 2013 design, Examination for the Certificate of Proficiency in English were administered. There were 100 questions in total in which there were 35 grammar, 35 vocabulary and 30 reading questions. The mean score of Group I was 85.9 (SE=1.94) and the mean score of Group II was 83.7 (SE=1.78). There was not any significant difference between the English Language Proficiency scores of the subjects $t(18)=0.835$, $p>.05$ which demonstrates that language proficiency may not be a confounding factor.

2.2. Apparatus: Semantic Simon paradigm was utilized to investigate the semantic access in native and second language. The semantic Simon Task experiment was administered to the participants in front of a computer screen running e-prime studio. During the experiment, participants were left alone in the room until they completed the task in a silent environment.

2.3. Stimuli: The stimuli used in the study were as similar as possible to those of De Houwer (1998, experiment 2) and those of Duyck and De Houwer (2008). Stimuli consisted of 32 L1 (Turkish) target words and their 32 L2 (English) translation equivalents. Half of the stimuli were animal names; the other half were occupation names (see Appendix 1). Two or three-syllable words were chosen. Cognates (i.e., words that are identical across languages in terms of meaning and orthography; e.g., Turkish-English: film, pilot, etc.) were excluded. As can be seen in the Table 1 below, for each semantic category, L1 and L2 targets were analysed in analyzed the frequency of use and the number of letters (see Appendix 2). The frequencies of the selected Turkish words were confirmed in “Turkish National Corpus”, and the frequencies of the selected English words were confirmed in “CELEX lemma database”. As can be seen in the reported p values in the Table 1, no significant difference was found between the L1 and L2 words for each semantic category in terms of the number of letters and the word frequency ($p>.05$).

Animals					
	L1 Turkish	SE	L2 English	SE	<i>p</i>
Number of Letters	4.8750	.22127	4.5625	.34118	.448
Word Frequency	19.5294	2.86334	25.1875	4.17355	.272
Occupations					
	L1 Turkish	SE	L2 English	SE	<i>p</i>
Number of Letters	5.4375	.22302	6.1250	.32755	.093
Word Frequency	33.4194	9.50917	35.2500	7.17432	.879

Table 1: Characteristics of Stimuli (Means)

3.4. Procedure: The experiment was composed of two sessions with a time interval between the two sessions (10 days). In the first session, participants performed a case-judgment task with L1 targets, and in the second session with L2 targets. During the case-judgment task, participants were instructed to respond in their native language, namely Turkish. In each session, half of the participants were instructed to respond “hayvan” (animal) to words written in upper-case letters, and “meslek” (occupation) to words written in lower-case letters; the other half of the participants responded in the reverse way; thus, counterbalancing was achieved. Half of the stimuli in each semantic category were written in lower case and the other half were written in upper case. Target words which were in lower or in upper case remained constant across languages. All of the stimulus items were presented randomly in the experiment. In the experiment, participants were instructed to respond solely based on the case of words, whether they were written in lower or upper case. Before the real task, participants were asked to perform eight practice trials. As in the real experiment, the practice trials were prepared in the same way; half of the stimuli were animal, half of them were occupation words written either in lower or upper case. The whole experiment was designed on e-prime studio. Each trial started with a fixation cross for 500 msec. and then target words appeared in the middle of the screen. Target words remained on the screen for 3000 msec. which was stated as the maximum response time in Duyck and De Houwer’s study (2008). Participants responded to the targets orally and their responses were recorded. The same procedure was administered in both sessions. After participants completed L2 session (2nd session), they were asked to fill in the translation equivalents of targets in order to make sure that they all knew the meanings of the words in English.

3. Results

Performances in practice trials were not analysed. Trials with background noise, and trials for which there was no response were not included in the statistical analysis. The proportion of case-judgment errors on the remaining trials was 3.35%. All response times were measured by means of the program called “audacity”. The onset of the responses was regarded as response times (RT). All response times that were lower or higher than 2 Standard Deviations (SD) of the average were excluded. The experiment had mixed design in which independent variables were congruency (congruent vs. incongruent), language (L1 vs. L2) and group (translator vs. bilingual), and the dependent variable was response times in congruent and incongruent cases. Mean response times were analysed by means of a repeated measures ANOVA. When the data were analysed, it was found that there was a main effect of congruency ($F(1, 18)=6.60, p<0.05, \eta^2=.269$). Reaction times in the congruent condition were significantly shorter ($M=757.106$ msec; $SE=17.347$) than in the incongruent condition ($M=793.966$ msec; $SE=26.370$) regardless of language and group. The main effect of language was not significant ($F(1, 18)=.011, p>.05$,

$\eta^2=.001$). All participants regardless of their groups responded faster in the congruent condition ($M=755.575$ msec for L1 words, $SE=22.121$, and $M=758.636$ for L2 words, $SE=18,962$). No main effect of group was found ($F(1, 18)=.588$, $p>.05$, $\eta^2=.032$); both translators and bilinguals responded faster in the congruent condition in both languages compared to their responses in the incongruent condition which can be seen in Table 2 below.

Group	Congruency	Language	Mean RT	SE
Translators	Congruent	L1	753.790	31.284
		L2	746.929	26.817
	Incongruent	L1	778.425	44.114
		L2	758.155	42.093
Bilinguals	Congruent	L1	757.361	31.284
		L2	770.343	26.817
	Incongruent	L1	817.798	44.114
		L2	821.487	42.093

Table 2: Groups' Mean Response Times (msec)

The analysis yielded that there was no significant interaction between congruency and language ($F(1,18)=.333$, $P>.05$, $\eta^2=.018$). In addition, there was no significant interaction between congruency and group ($F(1,18)= 1.743$, $P>.05$, $\eta^2=.088$). When the planned contrasts were analysed, a significant difference was found only between incongruent and congruent conditions ($F(1,18)= 6.608$, $P<.05$, $\eta^2=.269$). Mean reaction times in both conditions in terms of language can be seen in Table 3.

	Response Times L1		Response Times L2	
	Mean	SE	Mean	SE
Congruent	755.575	22.121	758.636	22.121
Incongruent	798.112	31.193	789.821	29.764

Table 3: Mean Reaction Times in terms of Language

4. Discussion

Following the results obtained from the data gathered, it is clear that there exists a semantic Simon effect in which faster responses were recorded for congruent conditions both in Turkish and English. Participants responded to the letter case of the words when the semantic content of the word corresponded to its semantic category, i.e., in the case of responding as “animal” to uppercase targets, saying animal when the target word DOG was presented. The semantic Simon effect was as strong in L1 as it was in L2, which replicated the findings of De Houwer (1998) and Duyck and De Houwer (2008). This provides more evidence for form-to-meaning mapping and automatic semantic access in L2 as quickly and strongly as it is in L1. It should also be noted that the case judgment task is a very reliable and accurate way of studying form-to-meaning mapping, since the semantic meaning of the targets was irrelevant in the task that was performed by the participants. It was purely visual word processing and word recognition, in other words, low-level word processing. Using the semantic Simon paradigm, automatic semantic activation both in L1 and L2 word processing was shown with a clear and strong congruency effect. Since no significant effect of language was observed, it means that the semantic content of words in L2 is as fast and accurately activated as they are activated in L1. This finding supports

the view of Duyck and Brysbaert (2004) that words in L2 might have strong and quick semantic representations at the early stages of low-level word processing. In their semantic and translation priming study with Dutch-English bilinguals, Schoonbaert et al. also suggested that L1 and L2 words are represented in a unified lexico-semantic architecture, suggesting a shared structure across languages. Furthermore, their data demonstrated that semantic information was activated quickly in L2 word processing during lexical decision and translation priming tasks (Schoonbaert et al., 2009).

On the other hand, the results of the experiment also show that there is no significant difference between translators and bilinguals while responding to congruent cases. While mean congruency response times in L1 were almost similar (Translators=753 msec, bilinguals=757 msec), when it comes to L2 targets, although no significant difference was observed, translators (M=746 msec) gave slightly faster responses to congruent cases than bilinguals did (M=770 msec). This finding indicates that translation background and experience in translation may not be a factor in semantic access in L2 words, which proves the arguments that were stated by Duyck and Brysbaert (2004), that the strength of L2 form-to-meaning mappings does not depend primarily on L2 proficiency; instead, such mappings in L2 depend on word variables for example whether the meaning of a word is overlapping across languages and whether there are cross-lingual interactions. It should also be noted that according to statistical analysis of English language proficiency, the scores of the subjects in the groups did not yield a significant difference between the two groups, which also indicates that L2 proficiency does not have a primary effect on form-to-meaning mappings.

5. Conclusion

To investigate semantic meaning access in a native and second language using the semantic Simon paradigm as a case judgment task, the present study replicates and extends earlier findings of a semantic Simon effect as well as fast and automatic semantic access in both languages. The findings of this study show that in a bilingual semantic Simon paradigm, both translators and bilinguals made faster case judgments for L1 and L2 targets when the response corresponded to the semantic content of the target (e.g., saying “animal” for DOG) than it did not correspond to the semantic content (e.g., saying “animal” for SOLDIER). The results of the study show that the semantic content of words both in L1 and L2 get activated automatically and quickly independent of the irrelevancy of the semantic content to the task. These results shed light on visual word processing and semantic access in bilinguals through a study of the semantic Simon paradigm. These findings clearly show that low-level word processing in translators is both strong and quick in both languages. With a larger sample group and a larger set of stimuli, more generalizable data could be gathered. Variation can be useful, especially among participants and groups, by adding variables such as level of bilingualism or level of translation experience, etc. In particular, participants for the bilingual group can be chosen from other language-related departments rather than the translation department. For future research, word variables could also be integrated into the experiment design to investigate their effect on semantic access at various levels. Since no significant effect of group was observed in the present study, a more detailed experiment with different groups of bilinguals could be administered to make sure that there does not exist any difference between bilingual groups with different knowledge and backgrounds. It is also believed such reliable and measurable experiment designs can be useful in investigating and elaborating language processing in bilinguals and translators, which can pave the way for a better understanding of the translation process among students as well as professionals.

Bibliography

- Aksan, Y. et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). İstanbul. Türkiye. <http://www.lrecconf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Amso, D., & Casey, B. J. (2009). Cognitive Control and Development. *Encyclopedia of Neuroscience*, 1095–1099. <https://doi.org/10.1016/B978-008045046-9.00412-5>
- De Houwer, J. (1998). The semantic Simon effect. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology*, 51A(3), 683–688. <https://doi.org/10.1080/027249898391585>
- De Houwer J. (2003). The Extrinsic Affective Simon Task. *Experimental psychology*, 50(2), 77–85. <https://doi.org/10.1026//1618-3169.50.2.77>
- De Houwer, J., Crombez, G., Baeyens, F., & Hermans, D. (2001). On the generality of the affective Simon effect. *Cognition and Emotion*, 15(2), 189–206. <https://doi.org/10.1080/0269993004200051>
- De Houwer, J., & Eelen, P. (1998). An affective variant of the Simon paradigm. *Cognition and Emotion*, 12(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/026999398379772>
- Duscherer, K., Holender, D., & Molenaar, E. (2008). Revisiting the affective Simon effect. *Cognition and Emotion*, 22(2), 193–217. <https://doi.org/10.1080/02699930701339228>
- Duyck, W., & De Houwer, J. (2008). Semantic access in second-language visual word processing: Evidence from the semantic Simon paradigm. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(5), 961–966. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.5.961>
- Duyck, W., & Brysbaert, M. (2004). Forward and Backward Number Translation Requires Conceptual Mediation in Both Balanced and Unbalanced Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 30(5), 889–906. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.30.5.889>
- La Heij, W., Hooglander, A., Kerling, R., & Van der Velden, E. (1996). Nonverbal context effects in forward and backward word translation: Evidence for concept mediation.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375–407. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375>
- Schoonbaert, S., Duyck, W., Brysbaert, M., & Hartsuiker, R. J. (2009). Semantic and translation priming from a first language to a second and back: Making sense of the findings. *Memory & Cognition*, 37(5), 569–586. <https://doi.org/10.3758/MC.37.5.569>
- Simon, J. R., & Rudell, A. P. (1967). Auditory S-R compatibility: The effect of an irrelevant cue on information processing. *Journal of Applied Psychology*, 51(3), 300–304. <https://doi.org/10.1037/h0020586>
- Van Assche, E., Drieghe, D., Duyck, W., Welvaert, M., & Hartsuiker, R. J. (2011). The influence of semantic constraints on bilingual word recognition during sentence reading. *Journal of Memory and Language*, 64(1), 88–107. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.08.006>

Appendix 1 Stimuli used in the experiment

		SESSION 1 (TURKISH)		SESSION 2 (ENGLISH)	
	Practice Trials	1	ASLAN	1	LION
1	BALIK	2	ARI	2	BEE
2	sincap	3	balina	3	whale
3	KUŞ	4	domuz	4	pig

4	yarasa	5	FARE	5	MOUSE
5	okutman	6	inek	6	cow
6	MEMUR	7	KAPLAN	7	TIGER
7	BAKAN	8	kartal	8	eagle
8	şoför	9	kedi	9	cat
		10	KUZU	10	LAMB
	Practice Trials	11	koyun	11	sheep
1	fish	12	YILAN	12	SNAKE
2	SQUIRREL	13	MAYMUN	13	MONKEY
3	bird	14	yunus	14	dolphin
4	BAT	15	TAVUK	15	CHICKEN
5	instructor	16	tilki	16	fox
6	OFFICER	17	kasap	17	butcher
7	minister	18	ASKER	18	SOLDIER
8	DRIVER	19	garson	19	waiter
		20	CASUS	20	SPY
		21	AVUKAT	21	LAWYER
		22	rehber	22	guide
		23	hakim	23	judge
		24	BAKKAL	24	GROCER
		25	ressam	25	painter
		26	AVCI	26	HUNTER
		27	albay	27	colonel
		28	YAZAR	28	WRITER
		29	HAKEM	29	REFEREE
		30	TERZİ	30	TAILOR
		31	gardiyan	31	guard
		32	mimar	32	architect

Appendix 2 Word frequencies and number of letters of the targets

ANIMAL						OCCUPATION					
L1 TR	Lette rs	Freq u- ency	L2 ENG	Lette rs	Freque ncy	L1 TR	Lette rs	Fre qu ency	L2 ENG	Lette rs	Fre qu ency
Aslan	5	37,88	Lion	4	25	Kasap	5	6,93	butche r	7	6
arı	3	16,45	bee	3	17	Asker	5	89,0 9	soldie r	7	83
Balina	6	3,67	Whal e	5	11	Garso n	6	15,0 9	waiter	6	22
Domu z	5	10,6	Pig	3	43	Casus	5	5,69	spy	3	12

Fare	4	17,12	Mouse	5	18	Avukat	6	27,68	lawyer	6	51
Inek	4	9,04	Cow	3	40	Rehber	6	14,67	guide	5	34
Kaplan	6	8,54	Tiger	5	12	Hakim	5	99,68	judge	5	59
Kartal	6	16,2	eagle	5	9	bakkal	6	14,25	grocer	6	6
keci	4	43,21	cat	3	67	Ressam	6	31,81	painter	7	30
kuzu	4	15,26	lamb	4	21	Avcı	4	16,24	hunter	6	25
Koyun	5	35,3	sheep	5	40	albay	5	20,27	colonel	7	92
Yılan	5	24,54	snake	5	23	Yazar	5	131,46	writer	6	66
Maymun	6	9,19	monkey	6	18	hakem	5	23,27	referee	7	5
Yunus	5	22,85	dolphin	7	3	terzi	5	6,57	tailor	6	3
Tavuk	5	27,03	chicken	7	41	gardiyan	8	7,62	guard	5	52
Tilki	5	15,59	fox	3	15	mimar	5	24,39	architect	9	18

40. The Rest is 'not' Silence: Rereading Margaret Atwood's *The Penelopiad* as a Counterwriting Practice¹

Neslihan KÖROĞLU²

APA: Koroğlu, N. (2022). The Rest is 'not' Silence: Rereading Margaret Atwood's *The Penelopiad* as a Counterwriting Practice. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 580-589. DOI: 10.29000/rumelide.1133945.

Abstract

The ideological construction of the Western literary canon sparked heated arguments, particularly after the 1980s, in the context of 'opening up the canon' issue. Since then, contemporary women writers have questioned the monolithic perspective of the literary tradition which has systematically ignored the experiences of women, minorities, and those from lower classes. As a reactionary yet strategic move, contemporary women writers have produced 'counterwritings' through rewriting canonical texts in order to undermine the patriarchal conventions of the literary pantheon and transform it into a polyphonic narrative entity through which the voices of the silenced, exploited and marginalized are heard. In *Rewriting: Postmodern Narrative and Cultural Critique in the Age of Cloning* (2001), Christian Moraru defines 'counterwriting' as a revisionary and critical rewriting practice that "work[s] on – and, again, obsessively work[s] through – other bodies of writings" because mythic stories "explain us," they are "founding-texts" (2001, p. 8). This article explores Canadian writer Margaret Atwood's (1939-) novella *The Penelopiad* (2005) as a contemporary revisionary myth-making practice in the light of Christian Moraru's 'counterwriting' concept. The article will provide a theoretical background to discuss 'counterwritings'. It then deals with Atwood's motivation for producing a 'counterwriting', as well as how she relies on the source text while being unconstrained by its restrictions using postmodern narrative strategies. The article also sheds light on how a founding myth of the Western literary tradition has been used as a reference point in a counterwriting to question the authority of its source text, Homer's *The Odyssey*.

Keywords: *The Penelopiad*, counterwriting, rewriting, Margaret Atwood, Christian Moraru

Geriye Kalan Sessizlik 'değil' : Margaret Atwood'un *Penelope* adlı eserini bir Karşı-Yazın Pratiği Olarak Yeniden Okumak

Öz

Batı Edebiyatı Kanonu'nun ideolojik temeller üzerine inşa edilmesi, özellikle 1980'li yıllardan sonra "kanonun açılması" konusu bağlamında hararetli tartışmalara yol açmıştır. O zamandan beri, çağdaş kadın yazarlar kadınların, azınlıkların ve görece daha düşük sosyal sınıflara mensup kişilerin deneyimlerinin sistematik olarak görmezden geldiği edebi geleneğin tek sesli bakış açısını sorgulamışlardır. Tepkisel ve aynı zamanda stratejik bir hamle olarak, edebiyat panteonunun ataerkil geleneklerini temelinden sarsmak ve edebi geleneği susturulan, sömürülen ve ötekileştirilen

¹ This article is an extended version of the paper "Margaret Atwood's *The Penelopiad* as a Counterwriting Practice" presented in 15th IDEA Conference: Studies in English, held in Hatay Mustafa Kemal University, Turkey on 11-13 May, 2022.

² Dr. Öğr. Gör., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İzmir, Türkiye), korogluneslihan82@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1287-3381 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2022- kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1133945]

karakterlerinin seslerinin duyulduğu çok yönlü bir anlatıya dönüştürmek amacıyla kanonik metinleri yeniden yazarak 'karşı-yazınlar' üretmişlerdir. Christian Moraru *Rewriting: Postmodern Narrative and Cultural Critique in the Age of Cloning* (2001) [Yeniden Yazım: Klonlama Çağında Postmodern Anlatı ve Kültürel Eleştirisi] adlı çalışmasında 'karşı-yazın' "diğer yazınlar üzerinde, sürekli, saplantılı bir biçimde çalışan" yeniden yorumlayıcı ve eleştirel bir yeniden yazım pratiği olarak tanımlar, çünkü mitsel hikâyeler "bizi tanımlar", onlar bizim "bağlayıcı metinlerimizdir" (2001, s. 8). Bu makale Kanadalı yazar Margaret Atwood'un (1939-) *The Penelopiad* (2005) adlı kısa romanını Christian Moraru'nun 'karşı-yazın' kavramı bağlamında çağdaş bir gözden geçirme pratiği olarak ele almaktadır. Makale, 'karşı-yazın' kavramını tartışmak üzere bir teorik arka plan sunacaktır. Ardından, Atwood'un 'karşı-yazın' üretme nedenlerinin yanı sıra, yazarın postmodern anlatı stratejileri kullanarak kaynak metne nasıl dayandığı ancak kaynak metnin sınırlılıklarından nasıl bağı kalmadığı tartışılacaktır. Ayrıca, bu makale Batı edebi geleneğinin kurucu metni olarak sayılan Homer'in *Odysey* destanının edebi otoritesini sorgulamanın karşı-yazında nasıl bir referans noktası olarak kullanıldığına ışık tutmaktadır.

Anahtar kelimeler: *The Penelopiad*, karşı-yazın, yeniden yazım, Margaret Atwood, Christian Moraru

I. Introduction

The concept of 'the literary canon' poses some problems in terms of its reception since the formation of the literary tradition, or to say 'canonization' process to put it forwardly, is ideological. As Peter Widdowson (1999) contends in his study *Literature*, the criteria of the canonization process are "imprecise, unexplained, tacitly assumed and thoroughly naturalised" (p.13) since the literary canon is "constructed on behalf of some very powerful and insistent ideological imperatives and vested interests" (p. 13-14). The widely accepted definition of the word 'canon' suggested by *The Literary Encyclopaedia* justifies the ideological structure of the tradition, explaining the 'canon' as follows:

[o]riginally applied to books of the Bible deemed to be both genuine and authoritative, 'canon' was later extended to secular works. Canonical status was afforded to a number of books from the classical to the modern period written by a number of authors such as Dante, Milton, Shakespeare, Austen and Dickens. These writers are venerated throughout literary history as writers of the classics; not only are they worthy of serious academic attention, they have also become 'celebrated names' holding some measure of universal acclaim. (Stevens, 2007)

As this definition implies, canonized texts are sealed with the academic notion of 'greatness' and they function as 'reference points' in a privileged tradition which is universally approved and agreed upon. Speaking of 'affording canonical status' reveals the authoritative and hierarchical formation of the literary canon casting some writers as 'masters' of literature and excluding 'others' who do not meet the 'universal criteria'. However, it is apparent that this comprehensive definition justifies the literary canon that is deaf to gender issues since it depicts a view of literature mostly 'fathered' with Dante, Milton, Shakespeare and Dickens, and the 'only' woman writer who is included in the pantheon of the narrative tradition is Jane Austen. In this case, there lies a crucial problem beneath the surface: 'the legitimacy of the tradition'.

The absence of female voices in literature generated lively debates especially during the 1980s about 'opening up the canon' issue which "sat squarely at the centre of one of the most heated intellectual controversies in the twentieth century" (Villa, 2012, p. 5). The decade was marked by contemporary women writers' questioning the legitimacy of the literary tradition and raising their voices to discuss the

'transcendent value' of the literary canon. Calling for the need of diversity in literature and disturbing the comfort zone of patriarchal Western discourse, contemporary women writers have rewritten the canonical classics in order to bring 'their' perspectives into literature, thus they created an alternative space to construct a counter discourse, which is embodied in 'counterwritings' as Christian Moraru defines them. The aim of this article is to explore Margaret Atwood's novella *The Penelopiad* (2005), the retelling of the myth of Penelope and Odysseus with a contemporary critical twist, as one of the examples of counterwriting practices. The article deals with the motives of Atwood to produce a 'counterwriting', her revisionary myth-making process and how the writer depends on the source text but at the same time how she is not constrained by the limitations of it. The article also sheds light on how a founding myth of the Western literary tradition has been used as a reference point in a counterwriting to question the authority of its source text, Homer's *The Odyssey*.

Before situating the bulk of my argument as *The Penelopiad* as a counterwriting practice, reflecting on the theoretical basis of rewriting the literary canon using a counter discourse will provide a framework for a better understanding of the core of the article.

II. Rewriting as a Counterwriting Practice: A brief theoretical background

In *The Illusion of the End* (1994), Jean Baudrillard points out the repetitive characteristic of literature and narrates that the stories we tell and write are "re-citare", "quotation" (p.2) of precedent stories. When rewriting is analysed in the framework of intertextual relations, then, each precedent narrative functions as a model to future texts. Terry Eagleton (1996) comments on rewriting as being an indispensable aspect of producing a literary work because in the critic's view "every word, phrase, or segment is a reworking of other writings which precede or surround the individual work" (p. 119). In this respect, rewriting dates back to antiquity as Christian Moraru (2001) defines rewriting as "the motor of literary history in the West: from the Homeric epic poems as retellings – to the early modern invention of the genre in Cervantes's parody of chivalresque romance to Laurence Sterne's own exploitation of *Don Quixote* in *Tristram Shandy*, to Joyce, modernism and postmodernism" (p.7). By the same token, Nancy Walker (1995) points out the repetitive characteristic of literature and states that the narrative tradition owes its continuity to "the human impulse to work changes on the inherited stories of a cultural tradition – to tell the story from a perspective or with narrative elements that make it more congenial to one's circumstances or goals" (p. 2). To this end, the act of rewriting can be defined as the driving force behind literature. As these remarks explicitly argue, the interrelatedness of intertextuality and rewriting is generic to literature.

It is also important to highlight that when rewriting is under discussion, there are "competing terms" (p. 160) as Liedeke Plate (2011) points out because in addition to textual borrowings and lendings, there have been cultural and ideological issues regarding the textual transformations: Rewriting is often used interchangeably with Adrienne's Rich's 're-vision', Gerard Genette's 'hypertextuality', André Lefevere's 'refraction' or 'diffraction', or to speak of the term more broadly, rewriting might be put forward as the process or the product of literary 'recycling', 'retelling' or 'adaptation' (p.160). However, this article limits its scope with rewriting as a strategy to embody a counter discourse in women's rewriting practices embodied in Margaret Atwood's *The Penelopiad* (2005). Therefore, putting aside the terminological squabbles aside and focusing on the "illuminating partnership of gender and rewriting" (Moraru, 2001, p. xv) will enhance the argument in this article.

As it has been stated in the introduction of this paper briefly, gaining its momentum especially after 1970s and 1980s, the systematic neglect of women writers in the literary tradition led to a disobedient critical stance against such patriarchal formation of the literary canon. Molly Hite (1989) argues that the neglect of women writers in the literary canon is “so obvious that it rarely provokes comment” (p. 11) because the canonical list of ‘great’ English novelists count very few women writers such as “Jane Austen, one or two Brontes and George Eliot in the nineteenth century”, and Virginia Woolf stands as the only woman writer who occupies a place “in the company of Joyce, Conrad, Lawrence, Forster, Ford, Fitzgerald, Hemingway, and Faulkner” (p. 12) in the first half of the twentieth century. Due to this respect, contemporary women writers have argued that from the very beginning, the literary canon has been on monolithic patriarchal grounds which has well served as a protected shield to silence, thus exclude, the experiences of women, minorities and lower social classes. Admittedly, this challenge is closely interrelated with the rise of the Postmodernism movement and the reception of critical theories such as Feminism, Postcolonialism, Marxism, Cultural Studies, New Historicism, Ecocriticism and Ecofeminism.

When the ties of rewriting to postmodernism are considered, feminism occupies a major strain in terms of identifying rewriting practises as a postmodern literary strategy. In Ioana-Gianina Haneş’s (2018) opinion, the principals of postmodernism and feminism are interrelated because both movements share common grounds as they suggest that “the unjust, biased past dominated by patriarchal societies must be revised, reconstrued, and eventually rewritten” (p. 54).³ Therefore, as Molly Hite (1989) narrates, contemporary women writers such as Jean Rhys, Doris Lessing, Alice Walker and Margaret Atwood “share the decentring and disseminating strategies of postmodern narratives” and turn to “conventionally marginal characters and themes” which “re-center[s] the value structure of the narrative” in order to rewrite the biased, patriarchal past (2). It is important to note at this point that contemporary women writers challenging the ideological structure of the canon do not deny the existence of a literary tradition, rather their route is to work dually: writing within and against the tradition to undermine the patriarchal assumptions embedded in the cradle of it. As Widdowson (1999) argues, without the existence of a canonical texts,

there would be no perceptible coordinates of a literary culture and it is salutary to remember how often contemporary writers —especially those from national, social and sexual groups whose forebears were, *de facto*, excluded from the canon—still ‘write back’ to canonic texts, both as a point of reference and to revise and ‘re-vision’ those texts themselves. (p. 25)

Contemporary women writers including Margaret Atwood are well aware of the fact that through rewriting the literary texts with a critical and revisionist eye, they build up a link to the “narrative tradition that works to inscribe [the female subject] within its ideological codes”; therefore, their narrative strategy is to “read other-wise” (Hite, 1989, p. 3). ‘Reading other-wise’ is ideological and political, thus well serves to the transformative function of rewriting which enables to “subvert literary masters, their styles and their ideologies” (Moraru, 2001, p. 9). Such a subversive challenge aims to lay bare the gaps, erasures and silences of marginalized characters in the literary canon through creating counterwritings which aim to problematize and transform the canonical classics.

³ Yet, as Linda Hutcheon argues in *The Politics of Postmodernism* (2002), although feminism and postmodernism are very much interrelated in terms of their emphasis on plurality and relativism, feminism is ‘politics’ whereas postmodernism cannot be simply identified as ‘political’ (p. 163). Hutcheon remarks that postmodernism is “politically ambivalent, doubly encoded as both complicity and critique, so that can be (and has been) recuperated by both the left and the right” (163). Feminism, on the other hand, calls for social change by challenging patriarchal society to alter its ideological thrusts, thus transform it.

Christian Moraru (2001) defines 'counterwritings' as the rewritings which "work on – and, again, obsessively work through – other bodies of writings [...] narrativized and decisively structured core ideas, identities, and existential rites" (p. 8). In other words, counterwritings destabilize the textual authority of metanarratives. To quote Moraru once more, the metanarratives are "our mythic stories", they "explain" us – they represent our *legends*, literally the founding texts that, etymologically, we are to *read*. They literally *tell* us" (p. 8) (emphasis Moraru's). To this end, counterwritings which are transformative and critical by nature revisiting the literary tradition peek into the realm of literature through a new window and destabilize it, thus undermine the ideological assumptions that have been justified throughout centuries. Thus, re-telling (re-writing) these "heavily heavily-ideology-laden tales" (p. xiii) is "a serious business" (p. 8). Counterwritings are not "footnotes to available stories" (p. 8) in the way 'underwritings' are, which Moraru defines as the narratives lack of a critical stance to their host texts. Underwritings do not "displace" the source texts as 'counterwritings' do but they do "replace" them (p. 9). Due to this respect, when let alone as the mere duplication of the existing discourse, underwritings are exhausted narratives, or in Moraru's words, they are "shallow recyclings" (p. 9), or in other words, they celebrate the source narrative as its textual model and finds comfort in having intertextual connection with the source text.

Counterwritings, then, are more than modelling, they can be explained as "anti-readings which upset the limits of patriarchal tradition"⁴ (Direnç, 2014, p. 150) since they polemically raise suspicion of the literary past as Margaret Atwood's *The Penelopiad* does. I contend that *The Penelopiad* is a counterwriting practice as the title of this article suggests and I tend to utilize the word 'practice' instead of 'narrative' because undoubtedly as all revisionist and critical contemporary women's rewritings aim, Atwood functionally moves back and forward in the literary mythic past and such a working within and against the literary canon with a critical eye involves 'movement' as any practice suggests. The practice aims to create a rupture and in a way, it is a break away with the traditional Western discourse.

III. *The Penelopiad* as an example of Counterwriting Practices

In his book *A Map of Misreading* (1975), Harold Bloom, the ardent critic of the Western canon, speaks of Homer as follows: "Everyone who now reads and writes in the West, of whatever racial background, sex or ideological camp is still a son or daughter of Homer" (p. 33). Shining light on his ideas of literary influence, Bloom, probably with a romantic impulse, establishes a genealogical line back to the writer of the Greek epic *The Odyssey* and through calling the future generations of writers as sons and daughters, he utilizes the metaphor of a family. However, as often-quoted first sentence of Tolstoy's *Anna Karenina* (1878) says "Happy families are all alike; every unhappy family is unhappy in its own way", daughters of this literary 'familial bond' are simply 'unhappy in their own way' with what their ancestor, Homer, has left behind: a family prioritizing the sons and neglecting the daughters. Therefore, following the footsteps of Virginia Woolf, they have challenged the fathered tradition and have created 'a room of their own' through raising their voices and bringing their 'own perspectives' to this both familial and familiar story. Margaret Atwood's counterwriting *The Penelopiad*⁵(2005), the retelling of the myth of Penelope and Odysseus, strikes the right cord by taking on Homer's epic as its source text to problematize the

⁴ The translation from Turkish into English was made by the author of this article.

⁵ *The Penelopiad: The Myth of Penelope and Odysseus* is one of the three books of the series *The Myths*, published by Canongate Press Edinburgh in 2006 along with Karen Armstrong's *A Short History of the Myth* and Jeanette Winterson's *Weight*. The Canongate Press intend to publish a hundred books in the series which retell the Western myths with a revisionary perspective by 2038. The other books which have been published in the series so far are as follows: Alexander McCall Smith's *Dream Angus* (2007), Ali Smith's *Girl meets boy* (2008), David Grossman's *Lion's Honey* (2009), Philip Pullman's *The Good Man Jesus and the Christ* (2011) and A.S. Byatt's *Ragnarok* (2013).

established familiar assumptions of the narrative tradition and questions the role of Homer as the literary father.

Homer's *The Odyssey* is a highly canonical epic, and Odysseus is an archetypal figure capturing the essence of the Western androcentric culture. A very prominent example in literature is Northrop Frye's theory of archetypal criticism that bounds itself to Homer's hero describing the quest for journey despite the confrontations as the journey of humankind: 'The Odyssey'. However the arrows of such archetypal criticism miss the target as the journey which Frye speaks of here is literally man-made because the misogynistic attitude embedded in the epic manifests itself throughout the narrative. The depiction of Penelope as the flawless and faithful wife of Odysseus who has been on a homebound journey to Ithaca after the Trojan War and the twelve maids who have never been offered a chance to speak but hanged at make *The Odyssey* a masculine, man-made text silencing the female voice. To this end, *The Odyssey* is a text rich in silences, gaps and erasures. Establishing a counter discourse challenging the representation of women by Homer, in *The Penelopiad*, Atwood goes after these silences and erasures, thus moves beyond the limitations of the source text and asks: "what led to the hanging of the maids, and what was Penelope really up to?" (2005, p. xxi). The writer also explicitly lays bare her motives to rewrite the epic in the introduction of the novella as she has "always been haunted by the hanged maids; and in *The Penelopiad*, so is Penelope herself" (p. xxi). Therefore, replacing Odysseus's version with that of Penelope's, Atwood spins a thread of female perspective on an established myth through demythologizing it, thus she employs a revisionist/critical discourse in a similar vein counterwritings aim.

This revisionary struggle, I define it 'a struggle' because rewriting *The Odyssey* is quite "a sabotage" (2011, p. 4), to borrow the word from Moraru who uses it as a metaphor for counterwritings, to a well-received myth in the Western culture; *The Penelopiad* is a revisionary myth-making project which creates a self-reflexive alternative text. In women's critical rewriting practices, the concept 're-vision' is of great importance as the American poet and critic Adrienne Rich whom Moraru identifies as "a most original theorist of rewriting" (2001, p. 26) contends in her 1972 article "When We Dead Are Awaken": "Re-vision -- the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction-is for us more than a chapter in cultural history: it is an act of survival" (p. 18). In this respect, Atwood's *The Penelopiad* opens up a new direction in the narrative tradition and enables us to see the possibilities of revisionist mythmaking. In her article "The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmaking", Alicia Ostriker (1982) makes fair parallels with Rich's definition of 're-vision' and defines 'revisionary mythmaking' as 'instructions of survival':

Whenever a poet employs a figure or story previously accepted and defined by a culture, the poet is using myth, and the potential is always present that the use will be revisionist: that is, the figure or tale will be appropriated for altered ends, the old vessel filled with new wine, initially satisfying the thirst of the individual poet but ultimately making cultural change possible. [...] old stories are changed, changed utterly, by female knowledge of female experience, so that they can no longer stand as foundations of male fantasy. [...] they are retrieved images of what women have collectively and historically suffered; in some cases they are instructions of survival. (p.72-73)

In a similar fashion to Rich and Ostriker, Margaret Atwood (2004) writes of her determinacy to refashion the myths from different angles:

Even the things we look at demand our participation, and our commitment: if this participation and commitment are given, what can result is a 'jailbreak,' an escape from our old habits of looking at

things, and a 'recreation,' a new way of seeing, experiencing and imaging—or imagining— which we ourselves have helped to shape. (p. 292)

To open a parentheses here, *The Penelopiad* is not Atwood's first work flirting with revisionary myth-making.⁶ Before delving into the myth of Penelope and Odysseus, in 1974, Atwood published *Circe/Mud Poems* in her six book of poetry *You Are Happy*. "Circe / Mud Poems" draw on the erotic relationship between goddess Circe and Odysseus on Circe's island where 'the hero' is narrated to be kept captive by Circe in the Greek epic. Circe whose name has long been a synonym for a seducer and sorceress preventing Odysseus from his journey back home to his loyal wife Penelope has now a right to speak in Atwood's version. The writer refashions Circe as a character who is aware of her strengths and she refuses to be bounded by the roles imposed on her by patriarchal order. Indeed, Atwood signals that another female character to rewrite would be Penelope as Circe talks to Odysseus about Penelope's weaving and how the act of weaving is related to storytelling: *She is up to something, she's weaving / Histories, they are never right, / she has to do them over, / she is weaving her version*. ("Circe / Mud Poems"). In 1995, Atwood published her poem "Helen of Troy Does Counter Dancing" – the word 'counter' here matches with the title of this article but used in the poem in an entirely different with its very first meaning as a noun– which appeared in Part II of *Morning in the Burned House*. In the canonical classic *The Iliad*, Helen is portrayed as the embodiment of beauty who caused The Trojan War eloping with Paris after having betrayed her husband King Menelaus. She, then, betrays Paris and helps Odysseus to defeat the Trojans. Contemporary Helen is not in need of a hero to live on contrary to Homer's version as she, still beautiful and attractive, makes money by dancing on a counter in a strip club. Atwood's poem portrays Helen as a woman who has become the object of desire in the gaze of the patriarchal order, thus she is exploited by the androcentric culture. The third book of Atwood on revisionary myth-making is Penelope's story which this article mainly occupies itself with. To this end, it could be argued that these three re-visions of mythology are a trilogy which make the critique of the existing culture and delegitimize the inherited assumptions.

When these three revisionary myth-makings are considered as a trilogy bearing the modes of intertextuality, it is important to specify that in *The Penelopiad*, Atwood makes her textual transformation through using other sources. In the introduction of the book, she narrates she had drawn on other material because the book does not only retell Penelope's story in Ithaca while waiting for Odysseus to return, instead its first sentence "Now that I'm dead I know everything" (p.1) indicates that she speaks from the underworld and the rewriting gives accounts about Penelope's parents, childhood, marriage, the maids and her relationship to Helen. In a nutshell, *The Penelopiad* tells the reader what 'really' happened during twenty years' absence of Odysseus from Penelope's and the maids' perspectives (p. xx). When analysed through this aspect, *The Penelopiad* offers the reader an 'extensive' rereading that is "more conspicuous and critical" (Moraru, 2011, p. xii), to use Christian Moraru's phrase for counterwritings, rather than an "intensive reading" which is "more programmatic and coded" (p. xii), the ones which comply with the statement that "every piece of writing is a reworking of other writings" (p. xii). As an extensive counterwriting through Penelope's eyes, the title of the novella, *The Penelopiad*, hints that this is a personal history as the suffix "-iad" is used intentionally. The '-iad' suffix in the title connotes *The Iliad* by Homer and gives *The Penelopiad* a sense of epic, but with a critical twist: It belongs to Penelope as she says: "I begin with my own birth" (p. 7) (emphasis mine). Moreover, Atwood follows the plotline of *The Odyssey* and in a similar vein to the characteristics of an epic genre, she narrates *The Penelopiad* using a linear timeline, with a beginning, middle and end. Also, the narrative consists of

⁶ Atwood's first poetry collection *Double Persophone* (1961) also draws on mythology and the poems in the collection focus on the contradictory nature of life and death.

twenty-nine episodes which is a fair parallel to *The Odyssey*. In this respect, Atwood's counterwriting depends on the source text, but this is not a full commitment as the writer problematizes the epic genre in form through using the prose form. In this respect, it is hard to locate *The Penelopiad* in the conventions of a specific genre in terms of its form. The book is mostly referred as 'a novella' rather than a novel in accord with the length of the narrative. In "Flirting with Tragedy: Margaret Atwood's *The Penelopiad*, and *the Play of the Text*" (2008), Earl G. Ingersoll argues that *The Penelopiad* is incapable "to evade the exigencies of a kind of 'faithfulness' to an unwritten ur-text of the myth" (p. 111), therefore it "seems legitimate to classify it not as a 'novel' but as a prose fiction of the myth, a kind of 'novelization', or adaptation of a prior text" (p. 111). To speak of 'faithfulness' to the ur-text or the source text, I agree with Ingersoll's remarks; however, I contend that *The Penelopiad* cannot be defined simply as 'adaptation of a prior text', it is quite 'an appropriation'. To elaborate, adaptation is an overused term for all rewriting practices and no need to say, it has a connection with the literary canon. Yet, as Julie Sanders (2006) states, an adaptation displays a close connection with its source text(s) and does not challenge the authority of the prior text, because it is "a transpositional practice, casting a specific genre into another generic mode, an act of revision itself [...] an exercise of trimming and pruning [...] also an amplificatory procedure, engaged in addition, expansion, accretion, interpolation" (p. 18). On the other hand, an appropriation is in the pursuit of challenging the canonical status of 'sacred texts' in the literary canon, thus it moves beyond the limitations of it. In Sander's words, an appropriation "carries the same sustained engagement as adaptation but frequently adopts a posture of critique, even assault" (p. 4). As such a critique necessitates to locate a counter discourse in a rewriting and following Sander's definition of these two often-interchangeably used terms, it would not be incorrect to assume *The Penelopiad* as an appropriation using a counter narrative strategy. Such a narrative strategy requires locating different perspectives in a text and novella as a form provides the writer to create polyphony in the counterwriting. Casting Penelope and the maids as storytellers to present a different version of the well-known story to 'hear' their voices add an entire new dimension to the myth and liberate the female voices which have been muted in the metanarrative.

Rewriting the ancient myth in novel form enables Atwood to benefit from the infinite possibilities of the genre. Destabilizing the omniscient third person narration in Homer's text, the writer employs two centres of consciousness, the first of which is of Penelope and the latter is of maids. With a conscience, the existence of double consciousness is interrelated to postmodernist notion *The Penelopiad* holds. As French theorist François Lyotard (1984) has famously pointed out that postmodernism is "incredulity towards metanarratives" (p.2), employing various and marginalized voices in *The Penelopiad* makes the reader be suspicious of the authority of the source text. When *The Odyssey* is considered as a grand narrative deeply embedded in our cultural mindset, *The Penelopiad* functions as an active instrument to be skeptical about metanarratives; it arouses a sense of mistrust and the need to employ a counter discourse. In this sense, rubbing up against the textual authority of a grand narrative and undermining the constructed nature of the third person narration, *The Penelopiad* also employs unreliable narration. Penelope says that neither Odysseus nor she is reliable: "The two of us were –by our admission-proficient and shameless liars of long standing" (p. 173). Unreliable narration adds provisional and indeterminate dimension to the novella which also manifests itself between chapters when the twelve maids comment on issues from their own standpoints. The maids introduce themselves through a song that accuses Odysseus of killing them. They mention Penelope as a cunning figure, having caused them to be seduced and raped by the suitors. In their eyes, it is Penelope who has ordered their execution. They make a parallel between Penelope and Artemis, a death bringing moon goddess, whose arrows killed them:

We would then have willingly sacrificed ourselves, as was necessary, re-enacting the dark-of-the-moon phase, in order that the whole cycle might begin again and the silverly new moon goddess rise once more. Why should Iphigenia be credited with selflessness and devotion, more than we? (p. 164).

The Penelopiad also sheds light on the relationship between Helen of Troy and Penelope who now seems to be a “witty, curt and rather ungracious” (Khalid, 2010, p.47) character contrary to her flawless faithful wife portrait in *The Odyssey*. The contemporary Penelope blames Helen for being the cause of the Trojan War and bringing conflicts into her life: “And so we climbed into the very same bed where we'd spent a great many happy hours when we were first married, before Helen took it into her head to run off with Paris, lighting the fires of war and bringing desolation to my house”, she says (p. 171-172). When her son Telemachus speaks of Helen as “radiant as golden Aphrodite”, Penelope shows signals of jealousy: “She must be getting a little *older* by now. [...] Helen could not possibly still be as radiant as golden Aphrodite! It would not be within nature!” (p. 132). Penelope uses vulgar speech speaking of Troy of Helen and she calls her as “septic bitch” (p. 131). Such a portrayal of Penelope “underscores the constructed nature of so-called authentic interpretations” (Khalid, 2010, p. 47). Using multiple points of view, unreliable narration and postmodernist writing strategies destabilizing the authority of the metanarratives are strategic moves to create a counterwriting and as Marcel Cornis-Pope (1991) argues these strategic moves are “revisionistic strategies [that] allow alternative modes of narrative articulation – more fluid, interrogative, multivoiced” (p. 87). Such a critical rereading of a myth-laden text like *The Odyssey* using postmodern narrative strategies makes *The Penelopiad* a counterwriting practice which stands in solidarity with the silenced voices in the literary canon.

IV. Conclusion

In reaching the end of my article, I would like to draw an analogy between the maids who take an oath to take their revenge from Odysseus by saying “Now you can't get rid of us, wherever you go: in your life or your afterlife or any of your other lives” (p. 192) and the contemporary women writers who produce counterwriting practices. In a similar fashion to the maids' commitment to go after the canonical figure Odysseus, counterwritings of contemporary women writers go after the canonical classics, they haunt them and never let these narratives have a closure, rest in peace. In other words, for contemporary women writers the rest is 'not' silence⁷ but their main concern is to restore voice to the silenced oppressed characters in the canonical classics. Through rewriting the most renowned myth of the Western literary canon, Margaret Atwood haunts *The Odyssey* and enables us to 'hear' the oppressed female characters who have not been given a chance to 'speak'. *The Penelopiad* is more than a narrative parallelism because it thrusts a critical dimension to the mythic past to shed light on the present. Questioning and destabilizing the textual authority of Homer's text, Atwood skillfully produces a counterwriting that offers the reader a route to undermine the prevailing patriarchal ideology of the literary pantheon.

References

- Atwood, Margaret (2004). *Survival: aA thematic guide to canadian literature*. McClelland and Stewart.
- Atwood, Margaret (2005). *The penelopiad*. Conangate.
- Baudrillard, Jean (1994). *The illusion of end*. (Chris Turner, trans.). Stanford UP. (Original work published in 1991).
- Bloom, Harold (1975). *A map of misreading*. Oxford UP.

⁷ “The rest is silence” is an often-quoted line from William Shakespeare's *Hamlet* (1603).

- Cornis-Pope, Marcel. (1991). Systematic transgression and cultural rewriting in pynchon's fiction. *Pynchon Notes*, 28-29, 77-90.
- Direnç, Dilek (2014). *Kadın yazarlardan eski masallar yeni Meseller*. 2. Baskı. Ege Üniversitesi Yayınları.
- Eagleton, Terry (1996). *Literary theory: An introduction*. (2nd ed.). The U of Minnesota P.
- Haneş, Ioana-Gianina (2018). *About two concepts: Postmodernism and rewriting*. *Journal of Humanistic and Social Studies*, 9.1,51-60. Retrieved May 12, 2022, from <https://www.proquest.com/docview/2269918250>
- Hite, Molly. (1989). *The other side of the story: Structures and strategies of contemporary feminist narratives*. Cornell UP.
- Hutcheon, Linda (2002). *The politics of postmodernism*. Routledge.
- Ingersoll, Earl G (2008). Flirting with tragedy: Margaret atwood's the penelopiad, and the play of the text. *Intertexts*, 12 (1-2), 111-128. <https://doi.org/10.1353/itx.2008.0010>
- Khalid, Saman (2010). Margaret atwood's penelopiad as a postmodernist fiction. *Explorations*, 21, 41-54. Retrieved May 09, 2022, from <https://www.yumpu.com/en/document/view/21534769/explorations-volume-21-2010-41-margaret-atwoods-penelopiad->
- Liotard, François (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester UP.
- Moraru, Christian (2001). *Rewriting: Postmodern Narrative and Cultural Critique in the Age of Cloning*. State U of NY P.
- Plate, Liedeke (2011). *Transforming memories in contemporary women's rewriting*. Palgrave Macmillan.
- Rich, Adrienne (1972). When we dead are awaken: Writing as re-vision. *College English*, 34, (1), 18-30. <https://doi.org/10.2307/375215>
- Sanders, Julie (2006). *Adaptation and appropriation*. Routledge.
- Stevens, Charlotte (2007, January 10). *The literary canon*. The literary encyclopedia. Retrieved May 19, 2022 from <https://www.litencyc.com/php/stopsics.php?rec=true&UID=158>
- Villa, Silvia Maria Teresa (2012). *The concept of canon in literary studies: Canon debates 1970-2000*. [Doctoral Dissertation University of Edinburgh] Retrieved Jun 2, 2017, from <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/7853>
- Walker, Nancy A (1995). *The disobedient writer: Women and narrative tradition*. The U of Texas P.
- Widdowson, Peter. (1999). *Literature*. Routledge.

41. Kültürü çevirmek: Fettâne Hâcc Seyyid Cevâdi'nin *Bâmdâd-ı Humâr* romanının *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* adlı çevirisi

Esin EREN SOYSAL¹

APA: Eren Soysal, E. (2022). Kültürü çevirmek: Fettâne Hâcc Seyyid Cevâdi'nin *Bâmdâd-ı Humâr* romanının *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* adlı çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 590-609. DOI: 10.29000/rumelide.1132600.

Öz

Yaşamın her alanında etkisi olan kültür, toplumdan topluma farklılık gösterir. Bir topluma ait olan gelenek görenekler, ritüeller, yaşam biçimi bir başka toplumda farklı bir görünüşte karşımıza çıkar. Toplumlar arası var olan bu kültür farklılıklarına iletişimi sağlayan çeviri esnasında da karşılaşılır ve bu kültür farklılıkları çevirmene çeviri sürecinde birtakım kararlar aldırır. Her iki dile, her iki kültüre hâkim olması beklenen çevirmen aldığı bu kararlarla ya kaynak metne bağlı kalır ya da erek metinde yeni bir metin oluşturma eyleminde bulunur. Bu yeni metin oluşturma sürecinde çevirmen birtakım çeviri stratejileri uygular. Bu çalışmanın amacı, İranlı yazar Fettâne Hacc Seyyid Cevâdi'nin 1995 yılında yayımlanan *Bâmdâd-ı Humâr* adlı eserinin Saliha Aydoğan tarafından *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* adıyla Türkçeye yapılan çevirisinde kaynak metinde yer alan kültürel öğelerin çevirisinde kullanılan çeviri stratejilerini ortaya koymaktadır. Çevirmenin aktardığı kültürel öğeler Peter Newmark'ın sınıflandırmasına göre çevresel unsurlar, maddi kültür, sosyal kültür, kuruluşlar/gelenekler/faaliyetler/süreçler/kavramlar, gelenek ve görenekler, deyim ve ifade kalıpları şeklinde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan kültürel öğeler aktarma, doğallaştırma, kültürel eşdeğerlik, işlevsel eşdeğerlik, betimleyici eşdeğerlik, anlam çözümlemesi, eş anlamlılık, öykünme/alıntılama, yer değiştirme, değiştirme, kabul gören çeviri, ödünleme, redaksiyon-genişletme, açıklama, notlar, eklemeler, açıklamalar gibi çeviri stratejileri bağlamında incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı incelemenin sonucunda, çevirmenin tek bir çeviri stratejisi kullanmadığı, farklı stratejileri kullanarak çeviri işlemini gerçekleştirdiği ve iki kültür arasındaki farklılıklardan kaynaklanan zorlukları bu şekilde aştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çeviri stratejisi, kültürel öğeler, Peter Newmark, Fettâne Hacc Seyyid Cevâdi, *Bâmdâd-ı Humâr*

Translating culture: Translation of *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* as Drunkard Morning novel by Fettâne Hacc Seyyid Cevâdi

Abstract

Culture, which has an impact on every aspect of life, differs from society to society. Traditions, rituals, lifestyles belonging to one society appear in a different way in another society. These cultural differences between societies are also encountered during the translation that provides communication, and these cultural differences require the translator to make some decisions. The translator, who is expected to have a command of both languages and cultures, either adheres to the source text or re-creates the target text with these decisions. In this re-creation, it is necessary to apply some translation strategies. The aim of this study is to reveal the translation strategies used in

¹ Arş. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Farsça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), esineren1336@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9957-3452 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132600]

the translation of cultural elements in Iranian writer Fattaneh Haj Seyed Javadi's *Drunkard Morning* in 1995 as the name *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* by Saliha Aydoğan from Persian to Turkish. The cultural elements conveyed by the translator are classified as ecology; material culture; social culture; organizations, customs, Ideas, procedures, and concepts; gestures and habits in accordance with Peter Newmark's categorization of cultural elements. The classified strategies such as transference, naturalization, cultural equivalent, functional equivalent, descriptive equivalent, componential analysis, synonymy, through-translation/calque/loan translation, shift/transposition, modulation, recognized translation, compensation, reduction-expansion, paraphrase, notes, additions, glosses are examined in the context of translation strategies. As a result of the descriptive and comparative analysis, it was found out that the translator did not use one single translation strategy. Instead, he used different translation studies during the translation process and this way overcame the difficulties raised due to cultural elements.

Keywords: Translation strategy, cultural elements, Peter Newmark, Fattaneh Haj Seyed Javadi, Drunkard Morning

Giriş

Modern İran edebiyatının kadın roman yazarlarından Fettâne Hacc Seyyid Cevâdî 1945 yılında Şiraz'da dünyaya gelir. Tahran ve İsfahan'daki yüksek okullarda edebiyat ve yabancı dil alanında yüksek öğrenimini görür. Uzun yıllar öğretmen olarak çalışır ve birçok İngilizce edebî eserleri Farsçaya tercüme eder. 1995 yılında yayımlanan *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* (*Bâmdâd-ı Humâr*) adlı romanı İran'da kısa sürede en beğenilen eserler arasına girer. 2000 yılında Alman Suhrkamp yayınevi tarafından *Der Morgen der Trunkenheit* adıyla Almanca'ya tercüme edilir ve yayımlanır. Bu ülkede en çok satan eserler arasında yer alır. Yazarın hikâyelerinden oluşan ikinci eseri *Uykunun Kuytusunda* (*Der Halvet-i Hâb*) ise *In der Abgeschiedenheit des Schlafs* adıyla Almancaya tercüme edilir. Çalışmada ele alınacak olan *Bâmdâd- Humâr* adlı eser Mahbube adlı genç bir kızın yaşamını konu etmektedir. Doksanlı yaşlarındaki Mahbube henüz yirmili yaşlarındaki yeğeni Sudabe'ye acı tatlı anlarıyla hayat hikâyesini anlatmaktadır. Eser, Sudabe ve annesinin tartışmasıyla başlamaktadır. Tartışmanın konusu Sudabe'nin ailesine uygun olmayan biriyle evlenmeyi istemesidir. Sudabe'nin annesi evlenme konusunda kızının ciddi olduğunu anlayınca son çare olarak Sudabe'den yaşlanmış olan halası Mahbube'den yaşam öyküsünü dinlemesini ister ve eğer hâlâ aynı fikirde ise evlilik kararına saygı duyacağını belirtir. Kültürlü ve nispeten soylu bir ailenin kızı olan Mahbube, on beş yaşındayken Rahim isimli bir marangoz çırağına âşık olur. O günlerde kendisine görücü gelen Prens ailesinin oğlunu ve kendini samimi bir aşkla seven kuzeni Mansur'u reddeder. Onu Rahim'le evlendirsinler diye ailesine karşı direnir. Sonunda ailesi toplum önünde rezillik çıkmasın diye kızları Mahbube'nin Rahim'le evlenmesine razı olurlar. Yaşamından farklı bir hayatı tecrübe eden Mahbube, Rahim ile süren yedi yıllık evliliğinde öyle acı olayları tecrübe eder ki toplumun alt tabakasındaki yaşamından umutsuzluğa düşer ve sonunda dayanamayarak soylu dünyasına geri döner.

Bâmdâd- Humâr adlı eser 2010 yılında Saliha Aydoğan tarafından Türkçeye aktarılır ve Kaknüs yayınları tarafından yayımlanır. Eser, İran'da ve Almanya'da çok satan romanlar arasına girse de Türkiye'de böyle bir satış oranına ulaşmamıştır. Erek metinde çevirmene dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Çevirmen önsöz veya sonsöz eklememiştir. Kaynak metin, erek metne aktarılırken ekleme ya da çıkarma yapılmadan aktarılmıştır. Hem Farsçası hem de Türkçesi sade anlaşılır ve akıcı olan eserde birçok kültürel öğeye yer verilmiştir. Çevirmen kaynak metinde yer alan kültürel unsurları erek metne aktarırken birçok çeviri stratejisinden faydalanmıştır. Çevirmen kaynak kültürde yer alan

ancak erek metinde karşılığı bulunmayan ya da farklı bir şekilde ifade edilen unsurlara yer vermiştir. Bu unsurları aktarırken birkaç çeviri stratejisinin aynı anda kullanmıştır. Çalışmada yer alan kültürel öğelerin nasıl aktarıldığını Peter Newmark'ın sosyo-kültürel esaslı çeviri yaklaşımında ortaya koyduğu tasnifi ile sınıflandırıldıktan sonra yine Newmark'ın kültürel öğelerin çevirisi için belirlediği stratejilerden hangisini kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Kültür

“Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunların yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çerçevesine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür” (Türkçe Sözlük, 2011:1558) şeklinde tanımlanan kültürün dilin gelişiminde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Tural, kültürün:

Tarihin derinliklerinden süzülüp gelen, zamanın ve ihtiyaçların doğurduğu şuurlu tercihlerle, manalı ve zengin bir sentez oluşturan; sistemli ve sistemsiz şekilde nesilden nesile aktarılan; bu suretle her bir insanda benlik ve mensubiyet duygusu, kimlik şuuru kazanılmasını sağlayan; çevreyi ve şartları değiştirme gücü veren; nesillerden her birinin yaşadıkları zamana ve geleceğe bakışları sırasında geçmişe ait atıf düşüncesine yol açan ve inanışların, kabullenişlerin, yaşama şekillerinin bütününden oluştuğunu (Tural, 1992: 138) belirtmektedir.

Hayatın her alanında etkisini sürdüren kültürün toplumdan topluma da farklılıklar yarattığı aşikârdır. Her toplumun kendine ait gelenek, görenek, kıyafet, folklor, inanış ve diğer değerlerini kapsayan özerk bir kültürü vardır. Sözcüklerin kültürün ayrılmaz bir parçası olması bu kavramların başka bir dile tamamen aktarılmasını zorlaştırır. Öyle ki kaynak metindeki kültürel unsurlar içinde üretildikleri kültüre özgüdür (Yıldırım, 2015:224). Kültürün sembollerden oluştuğunu ifade eden Arı, kültürel sembollerin toplumun davranış biçimi olduğunu ve topluma ait olmayan yabancı birinin bunu algılamada zorluk yaşayacağını, bu kültürel sembollerin bedensel, zihinsel ve duysal değerini anlatmanın ve ifade etmenin neredeyse imkânsız olduğunu dile getirmektedir (Arı, 2016:168).

İnsanoğlu varoluşunu sorgulamaya başladığından beri yaşadığı toplumda bir kimlik oluşumu içine girmektedir. Bireyin ya da toplumun öz kültürüyle kurduğu bağ ile birlikte diğer kültürler öteki konuma gelmekte ve bağlantı kurulma konusunda güçlük yaşanmaktadır. Kültürlerarası etkileşim küreselleşmeyle beraber toplumlar arasında yaşanan ekonomik, politik, toplumsal olayların etkisiyle farklı kültürlerin birbirinde konumlanma ihtiyacının bir sonucudur. Bu yaşanan kültürlerarası etkileşimle çeviri de bir gelişim göstermektedir (Uluşahin, 2018, 13). Bu gelişimi sağlayacak ve kültüre gömülü dili görünür kılacak gerekli aracın çeviri olduğu aşikârdır. Çeviri ayrıca, kültürler arası köprüleri kurma ve diğer olan ile aradaki farklılıklara açıklık getirme görevlerini üstlenmektedir (Gezer-Zan, 2019:356). Bir toplumun kültürünü, gelenek göreneklerini ve daha birçok kültürel sembolü başka bir kültüre aktarma konusunda köprü olan çeviri birçok rol üstlenmektedir. Dolayısıyla çevirmen bu önemli çeviri işlevinde birçok strateji kullanmakta ve erek dil ve kültürde bir karşılık aramaktadır (Yalçın, 2003:57) Bu aşamada çevirmene birçok görevler düşmektedir. Aktarım esnasında karşısına çıkan kültürel unsurlara en uygun karşılıkları bulabilmesi gerekmektedir. Ele alınan yapıtta, çevirmen, kültürel unsurları çevirirken birçok çeviri stratejisi kullanmış ayrıca dipnot tekniğinden fazlasıyla faydalanmıştır. Çalışma, örneklerle açıklanmadan önce kuramsal çerçeve genel hatlarıyla ele alınacaktır.

2. Kuramsal çerçeve

“Belli bir kültüre özgü unsurların başka bir dilde ifade edilmesi kültürler ve diller arasındaki farklılıklardan dolayı çeşitli güçlükler doğurabilir. İki kültür de aynı ya da benzer ifade biçimlerini, etkiyi

ve bağlamı yakalamak ve birebir bir eşdeğerlik kurmak çeviride pek mümkün olamamaktadır” (Taş, 2017:5). Dolayısıyla çeviri salt dilbilimsel bir işlem olmaktan çıkmaktadır. Her dil, belli bir kültürün göstergeler dizgesiyle, belli uzlaşmalar, töreler, davranışlar, değer ölçüleriyle, kısacası somut insan yaşamıyla iç içedir. Her yazın metninde sunulan kurmaca dünyanın art-alanında da bütün bu etkenler yürürlüktedir. Başka dillerin tanımladığı başka dünyaların tanıtılmasıdır (Göktürk, 2010:15). Çeviri vasıtasıyla tanıyabildiğimiz farklı dünyalar birtakım kültürel yaşamın tanınmasını da sağlamaktadır.

Suçin, kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeviri sorunlarını ele alarak çevirinin sadece dilden dile yapılan bir aktarım olmadığını aynı zamanda bir kültür aktarımının da olduğunu savunmaktadır. Dini inanç, töre, hatta bir yemek türü ile ilgili farklılıkların kaynak ve erek dillerde farklı çağrışımları olabileceğini, bu kültürel öğelerin ifade edilmesinde dillerin birbirine olan yakınlık ve uzaklığına göre kolaylık ve zorluk yaşanacağını belirtir. (Suçin, 2013:134-135). Bu bağlamda çevirmenin aynı dil ailesine veya aynı coğrafyada yer alan dillere ait metinleri aktarırken zorluk yaşamayacağı; farklı coğrafyaya ve farklı dil ailesine ait olan metinlerin aktarımında daha fazla zorluk yaşayacağı anlaşılmaktadır.

Bazı özel isimlerin aktarımı çevirmen için farklı bir karar almasını gerektirebilir. Theo Hermans özel isimlerin aktarımında çevirmen için iki temel sınıflama yapmanın mümkün olduğunu ve bu sınıflamanın özel isimler ve genel ifadeler diye ikiye ayrılabilirliğini ifade etmektedir. Hermans'a göre özel isimler geleneksel ve yüklü olarak aktarılabilir. Geleneksel özel isimler herhangi bir çağrışım, imge ya da simge ifade etmeyen isimlerdir. Yüklü özel isimler ise bir kültür kapsamında tarihi, kültürel ve biçimsel çağrışımları olan isimlerdir. Bir çeviride geleneksel isimler olduğu gibi aktarılırken yüklü isimler yerine göre sözcük karşılıklarıyla, yerine göre çağrıştırdığı anlamlara veya diğer kültürdeki eşdeğerliğine göre çevrilir. Ancak kültür odaklı terimlerde çevirmen açısından asıl sorun özel isim olmayan isim, kavram, deyim ve terimlerde yaşanır. Birbirine yakın olmayan ve metinlerarasılık kavramlarının kaynak ve hedef okuyucularda çok farklı olduğu kültürler arasında çeviri sorununun hedef okuyucu açısından çevirmene büyük güçlük çıkarmaktadır (Akt. Aksoy, 2002:90).

“Kültürel öğelere yoğun olarak yer verilen metinlerin çevirilerinin incelenmesi hem çevirmenlerin bu öğeleri çevirmek için kullandığı stratejilerin ortaya konması, hem de çevirmenler ve çevirmen adaylarına fikir vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Kültürler arası aracı konumunda olan çevirmenin ortaya koyduğu çeviri ürününde kaynak metnin iletisinin erek kültürde “başarılı” sayılabilmesi ve işlevini yerine getirebilmesi, kaynak okurda yarattığı etkiyi erek okurda da yaratması büyük oranda çevirmenin sorumluluğunda görülmektedir” (Özcan Dost ve Güvendi Yalçın, 2020:1020). Çevirmen için kültürel unsurların çözümlenmesi, anlaşılması, yorumlanması ve çevirilerinin yapılması çeviri sürecindeki en önemli işlemlerdendir (Gedik, 2020:298). Çünkü çevirmen sadece metin aktarıcısı değil ayrıca bir kültür aktarıcısı konumunda da yer almaktadır.

“Toplumların değişim düzeninde de önem arz eden çeviri, bir toplum kabuk değiştirirken, yani bir üretim tarzından başka ve ileri düzeyde bir üretim tarzına geçiş sürecini yaşarken, özellikle de kültür alanında önemli bir yerde bulunmaktadır. Çünkü yeni üretim tarzına uygun bir kültürün geliştirilmesi için gerekli koşullar, başlangıçta, çeviri yoluyla oluşturabiliyor. Çeviri etkinliği bir yandan geçmişin kültür kalıtını değerlendirip aktarırken, öte yandan bu kalıtım düzenlemesinde başlıca rolü oynuyor” (Gürsel, 1978:23). Dolayısıyla dil ve toplum hem kendi kabuğunu korurken hem de bir değişim sürecine dahil oluyor.

Türk edebiyatında Tanzimat'tan bu yana Arapça ve Farsçadan çevrilen bilimsel ya da dinsel yapıtlar göz önüne alındığında Osmanlı İmparatorluğunun yükseliş döneminden itibaren sürekli bir gelişme göstermiştir. Aynı dilleri konuşan uluslar arasında bir kültür dolaşımı, karşılıklı kültür ve sanat alışverişi sağlaması gereken çeviri etkinliğinin dizgesel bir bütünlüğe ulaşması başlangıçta pek söz konusu olamamışken, 60'lı yıllardan itibaren ivme kazanmış ve artarak günümüze kadar gelmiştir (Gürsel, 1978: 21-26). Bu gelişimler Türk edebiyatında yeni türlerin ve akımların oluşmasına da olanak sağlamıştır.

Çevirinin geleneksel anlayıştan sıyrılarak yalnızca diller arası değil, aynı zamanda kültürlerarası bir etkinlik olduğu çeşitli teoriler ve yapılan sayısız çalışmayla gözler önüne serilmiştir. Çeviriye kültürel açıdan yaklaşan ve çeviri metinlere dilsel öğelerden çok toplumsal ve kültürel bağlamın şekil verdiğini savunan yaklaşımlar eşdeğerlik konusuna eleştirel bir biçimde yaklaşmaktadır (Tahir Gürçağlar, 2011:117).

20. yüzyılda Eugene Nida ve Charles Taber (1945) çeviride kültürel öğelerin de dilsel öğeler kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Çeviriye kültürel odaklı bakan Gideon Toury ve Itamar Even-Zohar (1978) metinlerde çeviri kültür ilişkisine değinmektedirler. Even-Zohar (1978) çevirinin çok boyutlu bir sistem olduğunu ve bu sistemi çözebilmek için kültüre ihtiyaç olduğunu önemle vurgular. Toury ise çevirmenin kaynak dil ile hedef dile yakınlığını değerlendirir ve çevirinin hedef kültür odaklı yapılması gerektiğini savunur (Tekalp, 2017:183). Dolayısıyla çeviribilimde metinlere dilsel odaklı bakış açısı kültürel odaklı bakış açısına doğru yön değiştirmiş ve sadece dil yapıları karşılaştırılmamıştır.

Çeviriye kültürel odaklı bakan ve okur için kültürel öğelerin önemini vurgulayan Christiane Nord yazarlar tarafından eserlere yerleştirilen kültürel semboller aracılığıyla okurlar bir yandan metinlerin hangi kültürün ürünü olduğunun farkına varabilmekte, diğer yandan yabancı bir kültürle karşı karşıya olduklarının farkına varabilmektedir. Nord kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirtmek için "Distanz (mesafe)" terimini kullanmaktadır. Metin ve okur arasındaki ilişkiyi belirleyen bu yaklaşımla, metnin okur üzerinde yaratacağı üç etkiden söz edilebilir:

1. Eğer metnin dünyası okurun dünyasıyla örtüşürse, okur "hikâyeyi" kendi bilgisine ve kendi deneyimlerine dayandırır ve metinle özdeşleşir. Böylece metin ve okur arasında "sıfır mesafe" (zero-distanz) bulunur.
2. Eğer metin, okurun kültüründeki farklı olarak başka bir kültüre ait olduğunu gösteren "semboller" taşıyorsa, metin ve okur arasında kültürel mesafe bulunur ve okur bilgileri yabancı dünya üzerinden edinirler.
3. Eğer metin belirli bir kültüre ait özellikler göstermiyorsa, genelde okurun kendi dünyasıyla örtüşür ve okur metinle özdeşir. Böylelikle metin ve okur arasında yine "sıfır mesafe" (zero distanz) olasılığı oluşur (Arı, 2016:170).

Çeviriye kültürel odaklı bakan ve birtakım çeviri stratejileri öne süren Peter Newmark 1988 yılında yazmış olduğu *A Textbook of Translation* adlı kitabında dil ve kültür ilişkisine değinirken temelde metin analizi, çeviri süreci ve kültür gibi konulara odaklanır ve kültürü, belirli bir dilin ifade aracı, bir topluluğa özgü yaşam biçimi ve tezahürleri olarak tanımlar. Daha spesifik olarak, "kültürel"i "evrensel" ve "kişisel dilden" ayırır. Bir dilsel topluluk ilgisini belirli bir noktaya odakladığında (buna genellikle 'kültürel odak' denir) özel dilini veya terminolojisini oluşturmak için çok sayıda kelime üretir. Örneğin İngilizler spor özellikle kriket, Fransızlar şarap ve peynir, Almanlar sosis, İspanyollar boğa güreşleri, Araplar deve, Eskimolar kar konusunda daha çok terime ve sözcüğe sahiptirler. Dolayısıyla genellikle kültürel odağın olduğu yerlerde kaynak ve hedef diller arasındaki kültürel "boşluk" veya "mesafe" nedeniyle bir çeviri sorunu da ortaya çıkmaktadır (Newmark, 1998:94).

Newmark iyi çeviri yapabilmek için kaynak metni iyice okuyup anlamak ve açıklayıcı yöntemle çıkarımlarda bulunarak kaynak metin ve çeviri arasında bildirişimi sağlamayı yeterli bulmuştur. Toury, Even Zohar, Vermeer'in öne sürdüğünün aksine çeviri sürecinde erek metin ve kültürden ziyade kaynak metin ve kültürün etkin rol oynadığını savunmaktadır (Yazıcı, 2005:98). Newmark kaynak dili ve metni ön planda tutan yaklaşımı, kendisinin hem dilbilimsel hem de kaynak odaklı bir bakış açısına sahip olduğunu gösterir. Newmark için iyi bir çeviri yapabilmeyen ön koşulu kaynak metni ve kültürü iyi analiz edebilmektir. Dolayısıyla, çeviride kültüre özgü ortaya çıkan sorunlar kaynak kültürün veya dilin anlaşılmasının bir sonucudur. Çeviride kültür odak noktası haline geldiğinde, sık sık "kaynak ve erek diller arasındaki kültürel boşluk ya da mesafeden kaynaklanan çeviri sorunları" ile karşılaşılır (Newmark, 1988, s.94). Bu sorunları ve çözümleri için kültürel öğeleri çeviri metinde birtakım gruplara ayırır:

1. Çevresel unsurlar (iklim, mevsimler, rüzgarlar, ovalar vb.)
2. Maddi Kültür Bileşenleri
 - 2.1. Yiyecek
 - 2.2. Giyecek
 - 2.3. Şehir ve köyler
 - 2.4. Ulaşım araçları
3. Sosyal kültür
4. Kuruluşlar, gelenek-görenekler, etkinlikler, süreçler, kavramlar
5. Davranışlar ve gelenek-görenekler
6. Deyimler ve ifade kalıpları (Newmark, 1988: 95)

Metinlerde yaptığı bu gruplandırmaları çevirmenlerin kültürel unsurları çevirirken kullanacakları stratejileri belirler:

- 1) Aktarma (*Transference*): Ödünçleme de denilen bu süreçte kaynak dildeki bir sözcük erek dildeki özgün yazımı yahut okunuşu korunarak transliterasyon ya da transkript ile aktarılır.
- 2) Yerileştirme / Doğallaştırma (*Naturalization*): Kaynak dildeki bir sözcüğü erek dilde doğal bir telaffuza ve olağan bir morfolojik yapıya sokarak aktarma sürecidir.
- 3) Kültürel Eşdeğerlik (*Cultural Equivalent*): Kaynak dildeki bir kültür sözcüğünü erek dildeki başka yakın bir kültür eşdeğerlikleriyle karşılama işlemidir.
- 4) İşlevsel Eşdeğerlik (*Functional Equivalent*): Kaynak dilde geçen kültür unsurlarının erek dilde kaynak kültüre has olmaktan çıkarılıp tarafsız bir eşdeğerlikle karşılanmasıdır.
- 5) Betimleyici Eşdeğerlik (*Descriptive Equivalent*): Kaynak dilde geçen kültür unsurunun erek dilde birkaç sözcükle açıklamasının yapılmasıdır.
- 6) Anlam çözümlenmesi (*Componential Analysis*): Kaynak dilde bir sözcüğün geldiği anlamların tahlil edip benzerlik ve farklılık değerlendirildikten sonra yaygın anlamı karşılayan bir sözcükle çevirisinin yapılmasıdır.
- 7) Eş Anlamlılık (*Synonymy*): Kaynak dildeki sözcüğün erek dildeki eşanlamlı yahut yakın anlamlı bir eşdeğerlikle karşılanmasıdır. Çevirmen anlamın katmanlarını daha net verebilmek için bu süreçte başvurmadan duramaz.
- 8) Öykünme / Alıntılama (*Through-translation / Calque / Loan Translation*): Kaynak dildeki yaygın kalıp ifadelerin, kurum ve kuruluş isimlerinin, birleşik isimlerin birebir çevrilmesidir.
- 9) Deyiş kaydırma (*Shifts / Transposition*): Kaynak dildeki bir ifadenin dilbilgisel düzeyde erek dilde karşılığının olmadığı durumlarda tekilden çoğula dönüştürme, fiil yerine isim kullanma, sözcük öbeğinin tek bir sözcükle karşılanması gibi dilbilgisel düzeyde değişiklikler yapılarak karşılanmasıdır.

- 10) Değişirme (*Modulation*): Özgün metindeki mesajın erek dilde anlaşılır olmaması, tuhaf kaçması, uygunsuz olması gibi durumlarda yeniden düzenlenerek aktarılması işlemidir.
- 11) Makul / Kabul Gören Standart Çeviri Yapma (*Recognized Translation*): Kaynak dilde geçen kurum / kuruluş adının erek dilin sözcük dağarcığı yahut üslubu arasında birebir karşılığının bulunmaması durumunda bunun okuyucu tarafından anlaşılabilir kabul görmüş, yaygın veya resmî bir dengiyle karşılanmasıdır.
- 12) Ödünleme / Telafi (*Compensation*): Kaynak dildeki bir sözcüğün anlamı erek dilde cümlenin bir yerinde kaybolduğunda cümlenin başka bir bölümünde bunu telafi etme işlemidir.
- 13) Redaksiyon ve Genişletme (*Reduction and Expansion*): Kaynak dilde zayıf olan bir metnin erek dile güçlendirilmiş ifadelerle aktarılmasıdır.
- 14) Açıklama (*Paraphrase*): Kaynak dilde geçen bir anlam katmanına açıklama eklenmesidir. Bu ekleme betimleyici eşdeğerlikte olduğundan daha ayrıntılı yapılır.
- 15) Çift Süreç Kullanma (*Couplets*): Çevirmenin bir ifadede birden fazla stratejiyi kullanmasıdır.
- 16) Notlar, Eklemeler ve Açıklamalar (*Notes, Additions, Glosses*): Sözcüğü, notlar, eklemeler ve açıklamalar ekleyerek çevirme işidir.
- 17) Eksiltme / Çıkarma (*Deletion*): Kaynak metinde geçen bir ögenin erek metinden çıkarılmasıdır (Newmark, 1988: 81-93- Morsy, 2019:2605).

Newmark'ın çeviri için belirlediği kültürel öğeleri gruplandırması ve bu öğelerin aktarımında belirlenecek stratejiler ele alınmıştır. Bu doğrultuda *Bâmdâd-ı Humâr* adlı eserin aktarılma esnasında kültürel öğelerin çevirmen tarafından nasıl aktarıldığı ve hangi stratejileri kullandığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

3. Karşılaştırmalı inceleme

3-1 Çevresel unsurlar

Kaynak metin	Erek metin
نسیم بهار (Hacc Seyyid Cevâdi, 1374/1995:4)	nesim-i bahar : bahar mevsiminde esen hoş kokulu, hafif ve tatlı rüzgâr (Hacc Seyyid Cevâdi, 2010:12)
لاله (31)	lale kandil lale şeklindeki kandil, lale kelimesi lale kandil şeklinde değiştirilmiştir (s.41)
محبوبه شب (s.55)	mahbube –i şeb “akşam sevgilisi” anlamındaki bu tamlama, Farsçada yasemin çiçeğine verilen addır (s.69)
گل گاوزبان (s.77)	sığır dili cesareti arttıran bir bitki, diğer adıyla hodan, hıyar otu (s.94)

Çevresel unsurlardan “نسیم بهار [bahar esintisi], محبوبه شب [melisa, parfüm çiçeği]” kelimeleri kaynak metinde yazıldığı gibi hedef metne aktarılmıştır. Çevirmen erek dilde yer alan anlamları kullanmadan “aktarma” yönteminden faydalanarak, kaynak metindeki özgün yazımı yahut okunuşu koruyarak

transkript şeklinde aktarmıştır. Ayrıca “dipnot” kullanarak kelimelerin anlamlarını da belirtmiştir. Kaynak metinde yer alan “لاله [lale]” çiçek ismi, “lale kandil” şeklinde eşya olarak aktarılmış ve “serbest çeviri” çeviri yöntemini kullanılmıştır. Kaynak metinde yer alan “گل گوزیان” çiçek ismini erek metindeki anlamı olan “sığır dili” olarak aktarmıştır. Çevirmen “eşanlamlılık” yöntemini kullanarak dipnotta ayrıca açıklama yapmıştır.

2- Maddesel kültür

2.1 Yiyecek

Kaynak metin	Erek metin
گندم و شاهدانه (s.10)	gendom-u şâhdâne kavrulmuş buğday ve çetene karışımı (s.16)
قرهقروت (s.13)	karakurut süzme yoğurttan yapılan, güneşte kurutularak kışın yemeklerde kullanılmak üzere saklanan yiyeceklerdendir (s.20)
نان نخودچی (s.28)	nân-i nohûdçi nohut unuyla yapılan bir kurabiye çeşidi (s.38)
ماسٲ و خیار (s.52)	haydari (s.65)
نان خشکه (s.52)	peksimet (s.52)
اسپند (s.60)	üzerlik otu beyaz çiçekli, susama benzer, acı tohumlu bir bitki çeşididir. Halk arasında, üzerlik tohumlarının yakılmasıyla yapılan tütünün nazara karşı koruduğu inancı yaygındır. “Nazar otuadıyla satılacak kadar bu yönüyle meşhur olmuştur (s.74)
برشتوک (s.61)	berştük beyaz un, nohut unu, Antep fıstığı ve diğer gerekli malzemelerle yapılan kurabiye çeşidi (s.75)
خورشت قیمه (s.61)	horeştikîme kuzu eti ve sebzeyle pişirilip pilav üzerinde sunulan türlü (s.75)
خورش قرمه سبزی (s.74)	horeş gorme sebzi kavurma, soğan, patates fasulye ıspanak maydanoz, sarımsak ve çeşitli baharatlarla hazırlanıp pilav üzerinde sunulan bir İran yemeği (s.90)

ته دیق (s.74)	teh-dig özel bir sosla tencereye tutturulduktan sonra ter çevrilip sunulan pilav (s. 90)
آلبالو پلو (s.89)	albalû polov üzerine vişne ve safran eklenerek sunulan pilav (s.107)
کشک بادنجان (s.89)	keşk-i bâdencân kurutlu patlıcan ezmesi (s. 107)
چوبک (s.106)	çöven kökü içeriğindeki saponin maddesinden dolayı kökü ve dalları suda sabun gibi köpüren ve sabun etkisi yaptığı için kirleri temizlemekte kullanılan otsu bitki (s.127)
سکنجبین (s.129)	sekencebîn kaynatılmış, sirkeli şeker şurubu. İranlılar marulu bu şerbete batırarak yiyorlar (s. 151)
حلیم بادنجان (s.129)	halîm-i bâdencân çok iyi haşlanıp ezilerek, yine ezilmiş patlıcanla karıştırılan kuru fasulye, kuzu eti ve soğandan yapılan bir yemek (s. 151)
آش وبارانه (S.157)	viyârâne aş yakınlarının gebe kadına pişirip yolladıkları lezzetli ve güzel kokan yemekler (s. 183)
آش رشته (s.209)	âş-ı rişte İranlıların kendilerine has bir usulde pişirdikleri erişte çorbası (s.241)
ته دیگه عدس پلو (s.245)	dibi tutturulmuş mercimek pilavı İranlıların yumurtalı bir sos yardımıyla tencereye yapıstırıp kalıp halinde servis ettikleri pilav (s. 282)
دمپخت (s.287)	dempoht İranlıların pirinci haşlayıp suyunu süzme şeklindeki genel pilav pişirme yöntemlerinden farklı olarak bizim yaptığımız usulde, demlendirerek pişirdikleri pilav (s.328)
کاجی (s.431)	kâçî şeker, yağ ve undan yapılan bir çeşit sıvı un helvası (s. 485)

Türkiye ve İran her ne kadar birbirine yakın kültürler olsa da her iki medeniyetin kendine özgü yemekleri bulunmaktadır. Kaynak metinde geçen “گندم و شاهدانه” [Gendom-u şâhdâne], “نان نخودچی” [nân-i nohûdçi], “خورش قرمه سبزی” [Horeştikîme], “خورشت قیمه” [Horeştikîme], “برشتوک” [Berştûk], “فرهقوروت” [karakurut], “ته دیق” [Teh-dig], “آلبالو پلو” [Albalû polov], “کشک بادنجان” [Keşk-i bâdencân], “سکنجبین” [Sekencebîn], “حلیم بادنجان” [Halîm-i bâdencân], “آش وبارانه” [Viyârâne aş], “آش رشته” [Âş-ı rişte], “ته دیگه” [Teh-dig], “دمپخت” [Dempoht], “کاجی” [Kâçî] gibi yemek ve yiyecek

isimleri çevirmen tarafından erek metne “aktarma (ödünçleme)” yöntemi kullanılarak aktarmıştır. Çevirmen yemeklerin erek kültürde karşılıklarını bulmak yerine kaynak kültürden uzaklaşmamayı tercih etmiştir. Yemek isimlerini transkript ederek aktarmıştır. Ayrıca aktarılan bu yemeklerle ilgili dipnotta detaylı bilgi verilmiştir. Ancak erek dilde karşılığı olan “ماست و خيار [haydari]”, “نان خشكه”, [Peksimet]”, “اسپند [üzerlik otu]” ve “چوبك [çövek kökü]” gibi yiyecekler ise “kültürel eşdeğerlilik” yöntemi kullanılarak erek kültürdeki karşılığı kullanılarak aktarılmıştır.

2.2. Giyecek

Kaynak Metin	Erek metin
چاقچور (s.24)	çakşır kadınların dışarıya çıkarken çarşafı birlikte giydikleri geniş ve uzun şalvar (s.34)
سيسمونی (s.220)	sîsmûnî kızı ilk çocuğunu doğurunca annesinin damat evine yolladığı bebek takımı (s.252)
گیوه (s.238)	gîve : üstü iplikle dokunmuş bir çeşit ayakkabı (s.273)
كرب دوشين (s.247)	krepdöşin : oldukça makbul bir ipekli kumaş çeşidi (s.284)
نقاب (s.336)	nikap yüz örtüsü peçe (s. 381)

Kaynak metnin konusu eski dönemlerde geçtiği için yazar o dönemi yansıtmak adına bir takım kıyafetlere yer vermiştir. Kaynak metinde geçen “سيسمونی [Sîsmûnî]”, “گیوه [Gîve]” gibi kelimeler erek metne “aktarma (ödünçleme)” yöntemi kullanılarak aktarılmıştır. Yine kaynak metinde geçen “كرب دوشين [krepdöşin]” kelimesi Fransızca ve “نقاب [nikap] kelimesi Arapça olduğu için kaynak ve erek dile başka bir dilden geçmiş olmaktadır. Dolayısıyla çevirmen kelimeyi erek kültürde kullanıldığı haliyle aktarmış ve “kültürel eşdeğerlik” yöntemi kullanarak aktarmıştır.

2.3 Ulaşım araçları, ev ve ev eşyaları

كالسكه (s.21)	kupa kapalı ve sadece arkada oturacak yeri olan genellikle atların çektiği dört tekerli araba (s.30)
كرسى (s.23)	tandır kürsüsü kış aylarında ısınmak için başvuru bir yöntem (s.32)

گوشواره (s.32)	gûşvâre salonun kenarında veya yukarısında olup çoğunlukla salona baka bir kapı yahut penceresi bulunan küçük oda (s.42)
سنجاق (s.32)	sancak süslü iğne (s.43)
مرغی (s. 53)	mürgi tabak üzerinde kuş ve çiçek figürleri bulunan oldukça ince ve kıymetli, günümüzde antika değeri olan kap (s.66)
طاقچه (s.77)	niş bazı binaların yapımı sırasında duvar içinde bırakılan oyuk (s.94)
بند (s.81)	braçol fon perdeleri kenarlara toplamaya yarayan, uçları püsküllü kalm örgü kordon (s.99)
حوضخانه (s.106)	havuzhane pınar yahut havuz üzerine yapılan ve buzdolabı niyetine kullanılan ufak bina (s.126)
سلاخ خانه (s.108)	kanara hayvan kesilen yer kasaphane (s.129)
آب نما (s.111)	karız yer altı su kanalları (s.132)
آتشگردان (s.127)	ateş gerdan kömür tutuşturmaya özel, telden yapılmış bir kap (s.149)
سربینه (s.146)	ser-bîne (Soyunmalık) hamamlarda esas bölüme geçmeden önce elbiselerin çıkarıldığı bölüm (s.171)
دسته هوان (s.147)	havaneli , havanda herhangi bir şey dövmek için kullanılan kalın çubuk (s. 172)
ارسی (s.147)	giyotin (düşey sürme) pencere camı yukarı sürülerek açılan pencere (s.172)
سقف ضربی از آجر داشت (s.174)	beşik tonoz yükün sağ ve sol duvara aktarılması prensibiyle örülmüş olan, iç bükey konumlu yarı silindir şeklindeki tavan (s. 203)

تالار (s.174)	tâlâr İran saraylarında ve evlerinde avluya bakan, üstü kapalı, bir veya birkaç yanı açıklı gösterişli oda (s.203)
حقه وافور (s.278)	hokka-i vâfûr afyon haplarının içine konulup çekildiği, topraktan veya porselenden yapılmış, küçük bir elma büyüklüğündeki kap (s.318)

“آب [kupa]”, “كالسكه [kupa]”, “كرسى [tandır]”, “طاقچه [niş]”, “بند [braçol]”, “دسته هوان [havaneli]”, “سلاخ خانه [kanara]”, “نما [karız]”, “ارسی [giyotin]”, “سقف ضربی از آجر داشت” [beşik tonoz] gibi kaynak metinde yer alan yaşam alanı ve ulaşım ile ilgili kelimelerin erek kültür ve dilde karşılıkları olduğu için çevirmen hem dipnotta açıklamada bulunmuş hem de “kültürel eşdeğerlik” yöntemini kullanarak kelimelerin erek dildeki kullanımını tercih etmiştir. Ancak kaynak kültürde bulunan “گوشواره [Gûşvâre]”, “سناجق [sancak]”, “آتشگردان [ateş gerdan]”, “سربینه [ser-bîne]”, “مرغی [mürgi tabak]”, “تالار [tâlâr]”, “حقه وافور [hokka-i vâfûr]” gibi kelimeler kültür farklılığından dolayı hedef kültüre “aktarım (ödüncleme)” yöntemi ile aktarılmıştır.

2.4 Şehirler ve köyler

Kaynak metin	Erek metin
شاه عبدالعظيم (s.92)	Şah Abdülazim 'e ait olan bir türbe Tahran yakınlarındaki Rey kentindedir (s.110)
ورامين (s.241)	Veramin Tahran'ın güneydoğusunda bir ilçe (s.278)
آب منگل (s.320)	Âbmengel Tahran'da bir arka mahalleni adı (s.363)
مشهد (s.403)	Meşhed şiilerce kutsal sayılan bir şehir (s.456)
امام رضا (s.419)	İmam Rıza on iki imamdan sekizincisine ait olan bu türbe İran'ın Meşhed kentindedir (s.473)

Kaynak metinde yer alan “شاه عبدالعظيم [Şah Abdülazim]”, “ورامين [Veramin]”, “آب منگل [Âbmengel]”, “مشهد [Meşhed]”, “امام رضا [İmam Rıza]” gibi şehir ve türbe isimleri özel isim konumunda da olduğu için olduğu gibi aktarılmıştır. Çevirmen kaynak dilde kullanılan özel isimler olduğu için “aktarma” yöntemini kullanmıştır.

3. Sosyal kültür

Kaynak metin	Erek metin
مشتق (s.59)	muştuluk iyi ve muştulu (müjdeli)haber getirene verilen armağan bahşiş, müjdelik (s.73)
ترمه (s.81)	tirme tirme işi renkli ve desenli zemin üzerine tercihen zemindekilere uygun motiflerin işlenmesiyle yapılan güzel bir İran el sanatı (s.99)
کتیرا (s.146)	ketira bir çeşit dikenden elde edilip o dönemde jöle olarak kullanılan zamk (s.100)
سفیداب (s.320)	düzgün eskiden hanımların ciltlerinin güzel ve gergin görünmesi için yüzlerine sürdükleri sıvı haldeki madde, bir nevi fondöten (s.363)
سه طلاقه (s.375)	talâkiselâse : bir kocanın karısını boşadığını üç defa söylemesiyle gerçekleşen kesin talak (s.426)
کشف حجاب (s.385)	keşf-i hicâb : Rıza şah döneminde İran'da gerçekleştirilmek istenmiş olan başörtüsü kaldırma reformu (s.437)

Kaynak metinde yer alan “مشتق [muştuluk]” kelimesi “iyi haber getiren kişiye verilen bahşiş” anlamını taşımaktadır. Kaynak ve erek dilde de kullanıldığı için çevirmen herhangi bir değişiklik yapmadan kelimeyi erek metne aktarmıştır. Kaynak metinde yer alan “کتیرا [ketira]” ve “سفیداب [düzgün]” kelimeleri o dönemde iyi görünmek için kullanılan bir nevi “jöle” ve “fondöten” olarak kullanılan maddelerdir. Erek kültür ve dilde “ketira (jöle)” kelimesi kullanılırken, kaynak metinde kullanılan “سفیداب [fondöten]” kelimesi yer almamaktadır. Çevirmen “ketira” kelimesini “ödünçleme” yaparak aktarırken, fondöten kelimesi yerine erek kültürde de fondötenin eski anlamı olan “düzgün” kelimesini kullanmıştır. Çevirmen hem kaynak metnin anlatıldığı dönemi yansıtarak erek kültürün o dönemde kullanılan karşılığını vermiş hem de “kültürel eşdeğerlik” yöntemini uygulamıştır. Kaynak metinde yer alan bir İran el sanatı olan “ترمه [tirme]” erek kültürde yer almadığı için çevirmen kelimeyi “aktarım” yöntemiyle tercüme etmiştir. Çevirmen “سه طلاقه [eşinin kendini üç kez boşadığı kadın özelliği]” ifadesini başka bir kaynak kültür olan Arap kültüründen alınan “Talâkiselâse” kelimesi ile aktarmayı seçerek “eşanamlılık” yöntemini kullanmıştır. kaynak metinde yer alan “کشف حجاب [Keşf-i Hicâb]” kelime grubu Pehlevi yönetiminde Rıza şah tarafından yapılan başörtü kaldırma reformudur. Kaynak dilde gerçekleşen kültürel bir değişim olduğu için çevirmen “öykünme” yöntemini kullanarak dipnotta açıklama yapmıştır.

4. Kuruluşlar, gelenek-görenekler, etkinlikler, süreçler, kavramlar

Kaynak metin	Erek metin
طلاق نامه (s.13)	boş kâğıt: dini nikahın geçerli olduğu dönemde nikahın feshedildiğini gösteren belge (s.20)
جریب (s.132)	cerib 10.000 metrekairelik bir alana denk ölçü birimi (s.156)
مدرسه دخترانه (s.146)	namus medresesi o dönemde İran'ın en önemli kız okulu sayılan ve İran'ın okumuş kadınlarının çoğunu yetiştirmiş olan eğitim kurumu (s.170)
تومان (s.166)	tümen 10.000 akçe değerinde bir İran para birimi (s.193)
مهریه (s.165)	mihir nikâh sırasında Müslüman bir erkeğin, talep ettiği herhangi bir zamanda eşine vermeyi kabullendiği mal ve para (s.193)
چارک (s.192)	çîrek yedi yüz elli gramlık bir tartı birimi (s.224)
سیر (s.192)	sîr yetmiş beş gramlık bir tartı birimi (s.224)
اشرفی (s.223)	eşrefi bir çeşit altın para (s.256)
مظنه (s.256)	narh tüketiciyi korumak amacıyla, özellikle temel ihtiyaç maddeleri için resmi makamlarca belirlenen ve her yerde geçerli olan fiyat (s.294)
قباله (s.403)	kabâle: bir iş veya yere ait iltizamın bir kimseye verildiğini gösteren belge, kadı tarafından verilen hüccet (s.456)

Kaynak metinde yer alan “طلاق نامه” kelimesi kaynak kültürde evli çiftlerin boşandığını beyan eden bir belgedir. Çevirmen erek kültürde böyle bir kullanım olmadığı için ifadeyi “boş kağıt” olarak aktararak “işlevsel eşdeğerlik” yöntemini kullanmıştır. Ayrıca kelimenin kaynak kültürdeki anlamını dipnotta açıklamıştır. Kaynak metinde kullanılan bir diğer belge olan “قباله [kabâle]” kelimesi erek metne çevirmen tarafından “aktarım (ödüncleme)” yöntemi ile aktarılmış ve belgenin işlevine dair bilgi dipnotta açıklanmıştır. Kaynak metinde yer alan “جریب [cerib]”, “تومان [tümen]”, “چارک [çîrek]”, “سیر [sîr]”, “اشرفی [eşrefi]” gibi para ve ölçü birimleri kaynak kültürde yer alan kelime türleridir. Çevirmen kaynak

kültüre ve dile bağlı kalarak erek dilde ve kültürde kelime karşıtlarını bulmak yerine “aktarım (ödüncleme) yöntemini kullanarak erek metne olduğu gibi aktarmıştır. Kaynak metnin anlatıldığı dönemi erek metinde de yansıtmaya çalışmış olmalıdır. Kaynak metinde yer alan “مدرسه دخترانه [kız okulu]” kelime grubu erek metne “namus medresesi” şeklinde “uyarlama” yöntemiyle aktarılmıştır. Kelime grubu ile ilgili açıklayıcı bir tanım dipnotta verilmiştir. Dipnotta verilen açıklama ve kaynak dilde kullanılan kelime grubuna göre “kız okulu” şeklinde bir aktarma daha yerinde olacaktır. Kaynak metinde yer alan “مهریه [mihir]” kelimesi İslam dininde “Müslüman bir erkeğin nikâh esnasında eşine vermeyi kabullendiği mal veya para” (Türkçe Sözlük, 2011: 1680) şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynak ve erek dilin benzer kültüre sahip olmalarından dolayı “mihir” kelimesinin kullanılması erek metinde herhangi bir yabancılık hissettirmemiştir. Çevirmen “doğallaştırma- yerlileştirme” yönteminin kullanmıştır. Kaynak metinde sosyal kültür bağlamında yer alan “مظنه” kelimesi erek metne “narh” olarak aktarılmıştır. “narh” kelimesi kaynak dilden erek dile geçmiş eski bir kelimedir. Çevirmen kelimeyi “eşanlamlılık” yöntemini kullanarak aktarmıştır.

5. Gelenek ve görenekler

Kaynak metin	Erek metin
شب شش (s.62)	şeb-i şeş (altıncı akşam) yeni doğan bebeğe aile büyüklerince belirli protokoller içerisinde isminin verildiği akşam (s. 77)
جزو جهاز (s.82)	bu tamlama çeyizin parçası demektir ancak çevirmen çeyiz çemen olarak aktarmış ve tam ve eksiksiz bir çeyiz olarak düşünmüştür (s.99)
عيد مبعث (s.131)	bi'set bayramı: Hz. Muhammed'e ilk vahiy indiği gün İran'da kutlanan bayram (s.154)
خوانچه (s.167)	hânçe erkek tarafının düğünden önce kız evine yolladığı, içi dolu, tahta tepsi (s. 195)
کاسه نبات (168)	çim kâsesi İran geleneğinde özel günlerde sofraya taze çim bulunan bir kase konulması adetmiş (s. 195)
زیر لفظی (s.170)	zîr-i lafzî “evet” desin diye nikâh sırasında kızın ağızına koyulan altın para (s.198)
چهارشنبه سوری (s.208)	çehârşenbe sûri yılın son çarşamba günü kutlaması. İranlılara göre aydınlığın, nurun, temizliğin ve Allah'ın azametinin sembolü olan ateş üzerinden atlamalar bu kutlamada yapılır. Böylece şeytanın yarattığı hastalık, kötülük ve kirliliklerin temizlenmesi amaçlanır (s.240)

هفت سین (s.208)	heft sin (yedi sin) sin (s) harfiyle başlayan yedi yiyeceğin bulunduğu Nevruz'a özel sofrası. Bu sofrası günlerce süren Nevruz kutlamaları boyunca açık kalır ve ölmüşlerin ruhlarının evlerine döndüklerinde bu sofradan yemeleri, memnun kalıp ev halkına hayır dua etmeleri beklenir (s.240)
دعای تحویل (s.209)	yeni yıl duası Müslüman İran halkının Nevruz geleneklerinden biri de yeni yıla girilmesinin hemen ardından özel yeni yıl duası okunmasıdır. Aslı Arapça olan bu duanın Türkçesi şöyledir: “ey kalpleri ve gözleri değiştiren, ey geceyi ve gündüzü birbirini ardınca peşi sıra getiren, ey halleri değiştirip dönüştüren, halimizi en güzel hale çeviren.” (s.240-241)
سیزده بدر (s.209)	sizdeh-be-der (on üçü çıkarmak) nevrüz'un on üçüncü günü. İranlılar her ayın on üçüncü gününü uğursuz sayar ve bu uğursuzluktan kurtulmak için evlerini bırakıp düzlüklere, kırlara giderek hoş vakit geçirmeye çalışırlar. Nevruz'un on üçüncü gününde yapılan eğlenceler bu geleneğin devamıdır (s.241)
دید و بازدید (s.209)	dîd-u bâzdîd (ziyaret ev iadesi ziyaret): bayram ritüellerinden birisi. Önce küçükler büyükleri ziyaret eder; sonra ziyarete giden her aileye evinde iadeziyarete bulunulur (s.241)
قاشق زنی (s.209)	kâşuk-zenî: (kaşık çalıcılık): eskiden İran'da kadınların Çehârşenbe Surî akşamı gerçekleştirdikleri bir gelenek. Kâşukzen kadın, yüzünü nikapla örtmüş, tanınmayacak bir halde evlerin kapılarına gider ve yanındaki kaşığı çanağa yahut da evin kapısına vurarak ev halkını kendinin gelişinden haberdar eder; ev halkı da kendilerine düşen bir miktar kuru ve pişmemiş azıkla kâşukzene mukabele ederler. Bu geleneğin kuralı, kâşukzenle ev halkı arasında herhangi bir konuşma geçmemesidir (s.242)

Her kültürün düğün, cenaze bayram ve tören gibi merasimlerde uyguladığı bir takım adetleri, gelenek-göreneklere bulunmaktadır. Kültürler arası benzerlik olsa da sadece o kültüre ait birçok ritüeller gerçekleştirilmektedir. İran geleneğinde kız için hazırlanan bir çeyiz verilmektedir. Kaynak metinde “جزو [çeyizin parçası]”, “çeyiz çemen (noksansız ve bol çeyiz (Türkçe Sözlük, 2011:528)” olarak aktarılmış ve ifadeyi daha güçlendirmek adına “açıklama” yöntemi uygulamıştır. Kaynak metinde geçen yine bir düğün ritüeli olan erkek tarafından kız tarafına yollanan “خوانچه [hânçe]”, adı verilen tepsiyi ve erkek tarafının nikah esnasında kızın ağzına koyduğu “زیر لفظی [zîr-i lafzî]” denilen parayı erek kültürde olmadığı için çevirmen “aktarım” yöntemini kullanarak kelimeleri aktarmıştır. Kaynak kültürde kutlanan bazı bayram ve törenler ve bu törenlerde uygulanan ritüeller erek kültürde yer almamaktadır. Kaynak metinde geçen “شب شش [Şeb-i şeş]”, “عید مبعث [biset bayramı]”, “چهارشنبه سوری [Çehârşenbe Sûri]”, “کاسه نبات [Sizdeh-be -Der]” gibi kaynak kültüre ait olan özel günler ve bu günlerde uygulanan “قاشق زنی [Çim kâsesi]”, “هفت سین [heft sin]”, “دعای تحویل [Yeni yıl duası]”, “دید و بازدید [Dîd-u bâzdîd]”, “قاشق زنی [Kâşuk-zenî]” gibi ritüeller erek kültürde yer almamaktadır. Çevirmen “bayram” ve “dua” gibi erek

kültürle benzer olan kelimeler dışında bütün kelimeleri “aktarım” yöntemi ile tercüme etmiş ve açıklayıcı olmak adına bu günlerin tanımını dipnot aracılığıyla okuyucuya sunmuştur.

6. Deyimler ve ifade kalıpları

Kaynak metin	Erek metin
(s. 21) چه دسته گلی به آب داده	bir çuval inciri berbat etmiş (s. 30)
تو خود حدیث مفصل بخوان از این مجمل (s.36)	bu mücmelden sen kendin mufassal hadis oku kısaca söyledim gerisini sen anla (s. 47)
(s.36) گوش مرا پر می کند	kulağı doldurmak (bir kimseye başkasından bilgi almadan önce bir konu üzerinden bilgi verirken kendi düşüncelerini aşlamak (s.47)
(s.64) ای خاک بر سرم	vah toprak başıma (s.79)
(s.74) مرگ یک بار و شیون یک بار	ya herru ya merrü: zor tehlikeli bir durum karşısında “ne olursa olsun” gibi kötü ihtimalin de göze alındığını anlatan hal deyişi (s. 90)
(105) زهر مار به جانم ریخت	aşıma ağı kattı s. 126.
(s.167) خانه نقلی کوچک	nohut oda bakla sofa (s. 194)
(s.279) ته دلم قند آب می کنند	içi yağ bağlamak: bir şeyin istediği gibi olmasına çok sevinmek, sevinç duymak (s.319)

Her kültürde o kültürü yansıtan belirli bir mecazi anlam taşıyan ve kültüre yerleşen deyim ve mecazi ifade kalıpları bulunmaktadır. Bu deyimler ve ifade kalıpları kaynak dilden erek dile aktarılırken çevirmen ya olduğu gibi çevirip dipnotta açıklama vermekte ya da erek dilde uygun bir karşılığını vermektedir. İncelenen erek metne bakıldığında çevirmen iki yöntemi de kullanmıştır. “چه دسته گلی به آب داده [Aşıma ağı kattı]” [Zehr mar be janm ریخت], “مرگ یک بار و شیون یک بار” [Ya herru ya merrü], “خانه نقلی کوچک” [İçi yağ bağlamak] gibi deyim ve ifade kalıpları erek metne uygun ifadeleri kullanarak erek dilde okunabilirliği arttırmış ve çevirmen “işlevsel eşdeğerlilik” yöntemi ile aktarım sağlamıştır. Ancak erek metin için çeviri önerisi bağlamında “ته دلم قند آب می کنند” [İçi yağ bağlamak] deyimini “içimde kelebekler uçuyor” ve “زهر مار به جانم ریخت” [Aşıma ağı kattı], deyimini “huzurum kaçtı” şeklinde de tercüme alternatifi oluşturulabilir. Çevirmen kaynak

metinde yer alan “نو خود حديث مفصل بخوان از این مجمل” [Bu mücmelden sen kendin mufassal hadis oku], “گوش مرا پر می کند [Kulağı doldurmak]”, “ای خاک بر سرم” [Vah toprak başıma]” deyimlerini “sözcüğü sözcüğüne” yöntemini kullanarak anlamdan ziyade yapısal bir aktarım gerçekleştirmiştir. “Bu mücmelden sen kendin mufassal hadis oku” ifade kalıbını dipnotta açıklama yaparak anlamını vermiştir. Ancak “Kulağı doldurmak” ve “Vah toprak başıma” deyimleri “inandırmaya çalışmak –ikna etmeye uğraşmak” ve “vay başıma gelenler” şeklinde erek metne aktarılabilir ve erek okuyucuda daha anlaşılır bir ifade bırakılabilirdi.

Sonuç

Her dilin ve toplumun kendine ait kültürel birikimi ve özellikleri bulunur. Bu kültürel birikim ve özellikler dilden dile farklılıklar göstermektedir. “Kültürel farklılık ve iletinin hitap ettiği alıcı çevirinin özünü oluşturuyor. Dolayısıyla çeviri bir aktarma ve sözcüklerin kelime karşılığını bulma işlevi değil kültürel birikimi canlı tutmak için geniş kapsamlı araştırma, çalışma, bilgi, eğitim, sezgi ve tutarlılık gerektirmektedir” (Erten, 1993:71). Bu aktarım esnasında kaynak metnin olay örgüsünden ayrılmadan erek düzlemde belirli bir yer edinmek adına gereklidir.

Çeviri metinlerde kaynak ve erek metinlerin farklı dil ve kültür dizgesine sahip olması sebebiyle kültürel öğelerin aktarımında çevirmen birtakım aktarım zorluklarıyla karşılaşmaktadır. Çevirmen kaynak metin odaklı mı ya da erek metin odaklı mı çeviri yapacağına karar vererek kültürel öğeleri belirli stratejiler doğrultusunda aktarmaktadır. Ancak belirlenen bu stratejilerle metin, erek kültürde yabancı durup anlaşılmasaydı ya da erek dilde yazılmış bir eser gibi görünme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Dolayısıyla çevirmen aktarım esnasında belirli bir düzlem doğrultusunda hareket etmeli ve dengeyi korumalıdır. Bu dengeyi koruma esnasında çevirmen farklı çeviri stratejilerini bir arada kullanabilir.

Bu çalışmada ele alınan *Bâmdâd-ı Humâr* adlı eser Saliha Aydoğan tarafından *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı* başlığıyla erek dile aktarılmıştır. Erek metin Newmark'ın öne sürdüğü kültür aktarımı ile ilgili stratejiler bağlamında değerlendirilmiştir. Newmark kaynak metin erek metne aktarılırken meydana gelen birtakım kültürel boşlukları doldurmak için çevirmenin alması gereken stratejiler belirlemiştir. Bu bağlamda çevirmenin kültürel öğeleri aktarırken farklı stratejileri bir arada kullandığı görülmektedir. Çevirmen aktarım esnasında “ödüncleme-aktarım”, “kültürel eşdeğerlik”, “öykünme”, “eş anlamlılık”, “doğallaştırma”, “işlevsel eşdeğerlik” stratejilerini sıklıkla kullanmıştır. Ayrıca bu stratejileri kullanırken dipnotta açıklamalara da yer vermiştir. Çevirmenin sıklıkla erek dilde ve kültürde olmayan öğeleri birebir çevirmeyi tercih ettiği ve bunun mümkün olmadığı yerlerde dipnot eklemeyi uygun gördüğü tespit edilmiştir. Çevirmen, dipnot ekleyerek erek kültür okuyucusunu söz konusu kültürel öge hakkında bilgilendirmeyi amaçlamıştır.

“Çevirmenin kullandığı stratejiler göz önünde bulundurulduğunda, çevirmenin yalnız iki dili değil, aynı zamanda iki kültürü de bilmesinin önemi bir kez daha görülmüş olmaktadır. Toplumların sosyo-kültürel yapısını iyi tanımayan, o dillere yeterince hâkim olmayan çevirmen, ne edebiyata ne de her iki kültür dünyasına yeterince katkıda bulunmuş olur. Çeviri işleminde bazı güçlükler aslında kültürlerarası çok sayıda ve çeşitli farklılaşmalardan kaynaklanmaktadır” (Baykan, 2005:194). Diğer bir yandan, eğer çevirmen çeviri esnasında çeviri stratejilerini doğru yerlerde kullanırsa kültürel öğelerin aktarımında yaşanan zorlukla baş edebileceği, kaynak dilden aldığı ifadeyi erek dil ve kültüre aktarabileceği görülmüştür.

Bu doğrultuda Fettâne Hacc Seyyid Cevâdi'nin Bâmdâd-ı Humâr adlı eserinin çevirisiyle erek kültür okuyucusunun kaynak kültüre dair birçok kültürel öğeden haberdar olmasını sağladığı görülmektedir. Kaynak metinde yer alan kaynak kültüre ait “gendom-u şâhdâne, karakurut, nân-i nohûdçi, berştük” gibi yemek isimleri, sizdeh-be–der çehârşenbe sûri dîd-u bâzdîd bi’set bayramı gibi özel günler, bayramlar, kutlamalar, “Meşhed” gibi şehirler, atasözleri, deyimler vb. birçok konuda bilgi edinilmesini sağlamaktadır.

Kaynakça

- Aksoy, N.B. (2002). *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Arı, S. (2016). *Çeviri ve kültürel semboller*. İstanbul: Değişim.
- Baykan, A. (2005). “Sosyal-kültürel faktörlerin çevirideki rolü”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14, s. 177-197.
- Erten, A. (1993). “Çeviride kültürel etkenler”, *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim Uygulamaları Dergisi*. 70-75.
- Gedik, Ü. (2020). “Kültürel unsurların çevirisinde eşdeğerlik sorunu: Farsça ta’âruf cümleleri”. *Çeviriye Kültürel Bakış*, (ed. Esra Uluşahin). Ankara: Nobel yayın.
- Gezer, G., & CAN, M. Z. (2019). “Kültürü çevirmek: kültür aktarımı kapsamında çeviri”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 355-370.
- Göktürk, Akşit (2010). *Çeviri: dillerin dili*. İstanbul:Yapı Kredi.
- Gürsel, N. (1978). “Çeviri etkinliği ve kültür”. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Çeviri Sorunları Özel Sayısı*, Yıl: 27, Cilt XXXVIII, S. 322, 21-26.
- Hacc Seyyid Cevâdi, F. (1374/1995). *Bâmdâd-ı Humâr*. Tahran: Elburz Yayın.
- Hacc Seyyid Cevâdi, F. (2010). *Aşk Sarhoşluğunun Sabahı*. (çev. Salih Aydoğan). İstanbul: Kaknüs.
- Morsy, T. A. (2019). “Newmark’ın çeviri yöntem ve stratejileri bağlamında tenek romanının Arapça çevirilerinde yerel kültür unsurlarının aktarımı üzerine bir inceleme”. *Electronic Turkish Studies*, 14(4).
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Özcan Dost, B.; Güvendi Yalçın E. (2020). “Kültürü çevirmek: Ayşe Kulin’in *Veda: Esir Şehirde Bir Konak* romanının *Fairwell: A Mansion in Occupied İstanbul* başlıklı çevirisi”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1017-1030. DOI:10.29000/rumelide.843739.
- Suçin, M.H. (2013). *Öteki dilde var olmak*. İstanbul: Say.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). *Çevirinin ABC’si*. İstanbul: Say.
- Taş, S. (2017). “Kültürel unsurların çevirisi ve çeviri stratejileri”. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 1-14.
- Tekalp, S. (2017). “James Joyce’un “The Sisters” adlı kısa hikâyesinin türkçe çevirilerinde kültürel unsurlar ve çeviri stratejileri”. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7 (2/1), 182-191. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/33194/324196>
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (2011) Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uluşahin, E. (2018). “Orhan Kemal’in Bereketli Topraklar Üzerinde, Müfettişler Müfettişi, Üçkâğıtçı, adlı yapıtlarında kültürel unsurların çevirisi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme”. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 11-31.
- Yalçın, P. (2003). “Jean Louis Mattei den örneklerle çeviride kültürel unsurlar sorunu”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).

Yazıcı, M. (2005). Çeviribilimin temel kavram ve kuramları. İstanbul:Multilingual

Yıldırım, C. (2015). "Amin Maalouf'un Afrikalı Leo ve Semerkant romanlarında kültürel unsurların çevirisi üzerine bir inceleme". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)* C. 8 S. 39 Volume: 8 Issue: 39 ss. 221- 232.

42. Jean Paul Vinay ile Jean Darbelnet, Peter Newmark, Anthony Pym ve Gideon Toury'nin kuramları ışığında Necib Mahfuz'un “Başkan'ın Öldürüldüğü Gün” adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirisinin analizi

Hüseyin Selim KOCABIYIK¹

APA: Kocabiyik, H. S. (2022). Jean Paul Vinay ile Jean Darbelnet, Peter Newmark, Anthony Pym ve Gideon Toury'nin kuramları ışığında Necib Mahfuz'un “Başkan'ın Öldürüldüğü Gün” adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirisinin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 610-629. DOI: 10.29000/rumelide.1132601.

Öz

Bu araştırmada Nobel Ödüllü Mısırlı Edebiyatçı Necib Mahfuz'un *Yevme Kutile ez-Zaim* adlı romanında mevcut olan dil oyunlarının Türkçeye çevirisi batılı çeviribilimcilerden Vinay ile Darbelnet, Newmark, Pym ve Toury'nin kuramları ışığında analiz edilmiştir. Necib Mahfuz'un bu romanının tercih edilmesindeki en temel sebep hem romanda çok üstün bir belagat örneği kullanılmış olması hem de Necib Mahfuz'un Arap Dili ve Edebiyatında çok önemli bir yere sahip olmasıdır. Çalışmada Arapçadan Türkçeye doğrudan yapılan çeviri esas alınmış, ara dil olan İngilizceden yapılan çeviriye ise hiç değinilmemiştir. Bunun en temel sebebi de ara dilden yapılan çevirilerde büyük çaplı anlam kayıplarının meydana geldiği gerçeğidir. Bu araştırmada tartışılacak olan en temel husus bir çeviri eleştirisinin bilimsellik kriterini sağlayabilmesi için kesinlikle bir kuramsal çerçeveye dayandırılması gerektiğidir. Çalışmanın araştırma modeli doküman incelemesidir. Araştırmada kuramsal bir çerçeveye dayanmayan çeviri analizlerinin sadece hata avcılığından ibaret olduğu ve bilimsel olma niteliğini taşımadığı tartışılmıştır. Bu araştırma bilimsel bir çeviri analizinin sistematik süreçlerinin uygulamasını ortaya koymak açısından hayati önem arz etmektedir. Çalışmada sırasıyla analizin kuramsal çerçevesini oluşturan çeviri kuramları izah edilmiş, kuramsal bir çerçeveye dayanan bilimsel bir çeviri analizi yapılmış ve araştırmada elde edilen bulguların tartışıldığı sonuç bölümü yer almıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen en temel bulgu ise çevirmenin Öncül Norm olarak kabul edilebilir bir çeviri yapmayı hedeflediğidir.

Anahtar kelimeler: Normlar, modülasyon, yönlü eşdeğerlik, iletişimsel çeviri, dil oyunları

The Analysis of the Turkish translation of the figurative language in the novel “The Day The Leader Was Killed” by Nejjib Mahfouz within the ambit of theories coined by Vinay and Darbelnet, Newmark, Pym and Toury

Abstract

In this study the Turkish translation of the figurative language in the novel “The Day The Leader Was Killed” written by Egyptian writer Nejjib Mahfouz has been analyzed in the context of translation theories developed by Vinay and Darbelnet, Newmark, Pym and Toury. The fundamental reason of analyzing this novel is because of the usage of brilliant eloquence in the figurative language. Another reason is the fact that Nejjib Mahfouz is considered to be one of the preeminent writers in Arabic Literature. This research will only analyze the translation from Arabic to Turkish. In this study the indirect translation from English will not be discussed. The reason of this is due to the fact that great

¹ Dr. Öğr. Gör., Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (İstanbul, Türkiye), selim.kocabiyik@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3937-9527 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132601]

amount of loss of meaning might prevail in an indirect translation. Furthermore another reason is that the analysis of targets texts translated from a mediated language can not be successful. The fundamental argument of this research is the fact that a translation criticism is obliged to be carried out on the basis of a theoretical framework in order for it to be scientific. The methodology of this study is document analysis. In this study the fact that translation criticism that does not have a theoretical framework will only be error-hunting has been discussed. Moreover the fact that this kind of a translation analysis will not fulfill the requirement of being scientific in other words thoroughly academic has also been emphasized. This study is crucial in terms of demonstrating the systematic process of a scientific translation analysis. In this research the theories that constitute the theoretical framework of the analysis have been explained, the analysis has been carried out and the findings that were obtained were discussed in the conclusion respectively. The fundamental finding which was obtained in the conclusion of this study is the fact that the translator has aimed to produce an acceptable translation as the Initial Norm.

Keywords: Norms, Modulation, directional equivalence, communicative translation, figurative language

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca, özellikle insanlar arasındaki iletişimin nasıl kurulacağı söz konusu olduğunda çeviri her zaman çok önemli bir yere sahip olmuştur. Çevirinin tüm insanlık tarihi boyunca bireyler arasındaki iletişim ve kültürel etkileşim bağlamında bir köprü görevi gördüğü söylenebilir. Çeviri söylemleri tarih kayıtlarında bir hayli eskiye dayanmaktadır. Tarihteki ilk çeviri uygulamalarını gerçekleştiren çevirmenler, kültürel ve ilahi metinlerin başka kültürlerle ulaştırılabilmesine olanak sağlamak amacıyla çok büyük bir görev üstlenmiştir. Çeviri, M.Ö. 1. yüzyılda, başta Cicero ve Horace olmak üzere birçok araştırmacı tarafından tartışılmıştır. 4. yüzyılda ise, St. Jerome'un İncil çevirileri ile ilgili yaklaşımları daha sonra yapılacak olan yazılı metinlerin çevirileri üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Batı Avrupa'da, İncil çevirilerinin, ideoloji çatışmalarına zemin hazırladığı bir gerçektir.

Bunlara ek olarak, çeviri henüz bir bilim olarak kabul edilmeye başlanmadan önce bile yabancı dil öğretimi adı altında bir dal olarak önemini korumuştur zira çeviriye tamamen saf dışı bırakarak yabancı dil öğretmek oldukça güçtür. Munday (2012:11), çeviri ile ilgili çalışmaların önem ve ivme kazandığını gösteren dört farklı etkenin olduğunu ifade etmektedir. Munday'e göre bu dört değişik etken profesyonel çevirinin uygulandığı alan ile daha soyut inceleme içeren araştırma alanının arasında bir tartışmaya sebep olmuştur.

Çeviri ilk kez 1972 yılında İngiliz akademisyen Holmes (2004), tarafından bir bilim olarak dile getirilmiştir. Holmes'un sayesinde çevirinin artık bir bilim olarak kabul edilmeye başlanması daha sonra ortaya atılacak olan kuramlara da zemin hazırlamıştır. Böylelikle, birçok ülkeden, önemli kuramlar geliştiren çeviribilimciler ortaya çıkmıştır. Holmes'un, çeviri tarihine sağladığı böylesine önemli bir katkıdan sonra artık çeviri alanı sadece bağımsız bir ihtisas haline gelmekle kalmamış aynı zamanda betimleme, kuram ve uygulama olarak üç bölüme ayrılmıştır. Bir terim olarak çevirinin, birkaç anlamından söz etmek mümkündür. Bu terim, çevrilmiş metinlerle ilgili olan ihtisas alanını tanımlamak ya da çeviriye oluşturma eylemi için kullanılabilir. Çeviri süreci, orijinal dilindeki bir metni başka bir dile yazılı veya sözlü olarak aktarmakla gerçekleşir.

Holmes (2004), Çeviribilim'i, çeviri eylemi ve çeviriler konusundaki sorunları ele alan ihtisas olarak tanımlamaktadır. Çeviribilim terminolojisinde orijinal metne "kaynak metin" (source text) adı verilmekte, çevrilmiş olan metin de, "erek metin" (target text) olarak isimlendirilmektedir. Çeviri analizi, başka bir deyişle eleştirisi de, uygulamalı Çeviribilimin bir koludur. Ancak çeviri analizi üzerine yoğunlaşan çalışmalar, kuramlarına kıyasla daha az ilgi odağı olmuştur. Broeck (2014), makalesinde bu gerçeği dile getirmektedir.

Ayrıca Broeck (2014), bilimsel bir çeviri analizinin sadece öznel yargılara, beğenilere veya eleştirilere bağlı kalarak yapılamayacağını da belirtmektedir. Bir çeviri analizinin, bilimsellik niteliğini taşıyabilmesi için sistematik betimlemelere bilinçler arası çeviri süreçlerine yer vermesi gerekmektedir. Bir çeviri eleştirisinin bilimsellik kriterini sağlayabilmesi için en temel şartı belirli bir kuramsal çerçeveye dayandırılmasıdır.

Broeck, birçok batı ülkesinde yapılan çeviri analizlerinde kuramsal açıklamalara hiç değinilmediğini ve çevirmeni yazara eş bir konuma getirme eğilimleri gösterildiğini ifade etmektedir. Broeck (2014), bu tür çeviri eleştirilerinin, çeviri analizi yerine çeviri kritiği olarak adlandırılmasının daha isabetli olacağını vurgulamaktadır. Reiss ise (2014:2) çalışmasında, yapılan çeviri eleştirilerinde genel olarak sadece "çok akıcı," "harika bir çeviri" şeklinde yargıların mevcut olduğunu ve eleştirmenin, erek metni kaynak metinle kıyaslama konusunda hiçbir gayret sarf etmediğini ifade etmektedir.

Broeck'un bu ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, kuramsal çerçeveye oturtulmamış bir çeviri analizi bilimsellikten uzak kalacak ve doğru-yanlış çözümlenmesinden ibaret olacaktır. Karantay ise (1993), makalesinde Türkiye'de yapılan birçok çeviri analizinin sadece "hata avcılığı" boyutunda kaldığını ve Popovic (1970), tarafından ortaya atılmış olan her türlü "Deyiş Kaydırma" kavramına örnek teşkil edebilecek cinsten olan çevirilerin hiçbir irdelemesi yapılmadan hata olarak addedildiğini ifade etmektedir.

Bir çeviri analizini başka bir deyişle eleştirisini kuramsal çerçeveye oturtabilmek de, erek metnin analizini yaparken çevirmenin yaptığı seçimlere kuramsal açıklamalar getirmek, çevirinin hangi kuramsal çerçeveye oturtulabileceğini irdelemekle mümkündür. Ne yazık ki Türkiye'de yapılan birçok Arapça-Türkçe çeviri eleştirilerinde analiz hiçbir şekilde kuramsal çerçeveye oturtulamamış ve hata avcılığı düzeyinde kalmıştır. Ayrıca Türkiye'de yapılan çeviri eleştirisi çalışmaları, çeviri kuramlarıyla ilgili yapılan çalışmalara oranla daha geri planda kalmıştır ve daha az ilgi odağı olmuştur.

Türkiye'de kuramsal bir çerçeveye oturtulmuş bilimsel bir çeviri analizlerinden biri olarak Sarı ve Söylemez'in çalışması gösterilebilir. Sarı ve Söylemez (2022), makalelerinde "1984" adlı romanda yer alan metaforların Türkçe çevirilerinin analizini Toury ve Nida'nın kuramları ışığında gerçekleştirmiştir. Çalışmalarının sonucunda ise kuramlar bağlamında iki farklı çevirmenin birbirinden değişik çeviri yaklaşımları benimsedikleri bulgusuna varmışlardır.

İnce (1997), makalesinde çeviri eleştirisi bağlamında kuramların uygulamaya döküldüğü örneklerin bir hayli az olduğunu ifade etmektedir, ancak yine de, birçok çeviri analiz modeli ortaya koyan kuramcılar mevcuttur. Sadece yapılmış bir çevirinin analizini odak noktasına alan başlıca modeller arasında Toury'nin (2014), ortaya koyduğu Betimleyici Çeviribilim, Broeck'un (2014), modeli, Holmes'un (2004), Betimleyici Çeviribilim bağlamında geliştirdiği üç çeşit çeviri analiz yöntemi, Tosun'un (2013), geliştirdiği çeviri eleştirisi kuramı, House'un (2015), kalite değerlendirme modeli, Reiss'in (2014),

çevirinin bilimsel anlamda kalitesini incelemek amacıyla ortaya koyduğu prensipleri ve Kocabıyık'ın (2021), kitabında geliştirdiği çok boyutlu bilimsel çeviri eleştirisi modeli gösterilebilir.

Çeviri eleştirisini kuramsal çerçeveye dayandırabilmek iki farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan birincisi söz konusu çeviri eleştirisini yukarıda söz edilen çeviribilimcilerin geliştirdikleri modellerden birine dayandırmaktır. Çeviri analizinin kuramsal çerçevesi bilimsel bir çeviri eleştirisi modeline dayandırıldığında analiz sistematik süreçlere dayandırılarak yapılacak böylelikle de bilimsel bir çalışma ortaya çıkacaktır.

Kuramsal çerçeve olarak bu modellerin yerine kuramcıların ileri sürdükleri kuramlardan birkaçı esas alınarak yapılacak bir çeviri analizinin de bilimsellik kriterini sağladığı söylenebilir. Ancak bilinmelidir ki bir çeviri eleştirisinin kuramsal çerçevesi olarak ya modellerden biri ya da bunun yerine sadece kuramlardan birkaçı tercih edilmelidir. Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere analizin kuramsal çerçevesi olarak aynı anda hem bir model hem de birkaç kuram belirlenirse ortaya kavramların birbiriyle çatıştığı kafa karıştırıcı bir tablo çıkacaktır, Bu sebeple bu iki farklı olgudan sadece biri tercih edilmelidir.

Bu çalışmada da analizin kuramsal çerçevesi olarak bir model değil birkaç kuram belirlenmiştir. Bunun en temel sebebi de farklı parametreleri bulunan değişik kuramlardan yararlanarak analize daha derin bir boyut katmaktır. Kocabıyık (2022:6), kitabında birçok kuramcı tarafından ortaya konulan kuramların birbiriyle doğru orantılı özellikler taşısa da parametrelerinin birbirinden farklı olduğunu dile getirmektedir. Araştırmada Lutfullah Göktaş tarafından Arapçadan Türkçeye çevrilen *Yevme Kutile ez-Zaim* adlı romandaki dil oyunları Vinay ile Darbelnet'in yedi çeşit çeviri prosedürü, Newmark'ın Semantik ile İletişimsel Çeviri olarak adlandırdığı kuramları, Pym'in eşdeğerlik kavramları ve Toury'nin Normlar Kuramı ışığında analiz edilecektir. Çalışmanın en temel araştırma sorusu Göktaş'ın yaptığı dil oyunlarının çevirisinin ne düzeyde olduğudur. Araştırmanın alt soruları ise şöyledir:

1. Göktaş tarafından yapılan *Yevme Kutile ez-Zaim* adlı romanda yer alan dil oyunlarının çevirisinde benimsenen Öncül Norm nedir?
2. Göktaş'ın çevirisinde İletişimsel Çeviri sağlanmış mıdır?
3. Göktaş'ın çevirisinde Yönlü Eşdeğerlik benimsenmiş midir?
4. Göktaş'ın erek metninde Modülasyona örnek teşkil eden çeviri var mıdır?

Bu çalışmada işte bu temel sorulara cevap aranacaktır. Bu kuramcılar tarafından ortaya konulan her bir yaklaşım, erek metinlerin, (kelime düzeyinde, normlar bağlamında, eşdeğerlik düzeyinde gibi) farklı bilimsel düzeylerde analiz edilmesine imkan vererek her bir yaklaşımın ileri sürdüğü tartışma ile, analiz daha derin bilimsel düzeylere ulaşacaktır. Her bir kuram vasıtasıyla, yapılmış çevirilerin daha farklı bir yönü değerlendirilerek analiz, tek değil çok yönlü olarak irdelenecektir. Bu araştırma yapılan çevirinin ne düzeyde olduğunu bilimsel verilere dayanarak tespit etmek açısından hayati önem arz etmektedir.

Vinay ve Darbelnet'in kuramı

Vinay ve Darbelnet (1995), "Direkt Çeviri" ve "Dolambaçlı Çeviri" şeklinde isimlendirdikleri iki çeşit çeviri ortaya atmaktadırlar. Bu iki çeviri türünün alt başlığı olarak da yedi çeşit çeviri prosedürü tanımlamaktadırlar. Bu çeviri çeşitlerinden üçü "Direkt Çeviri"ye, diğer dördü ise "Dolambaçlı Çeviri"ye aittir. Direkt Çevirinin ilki "Ödünç Alma" biçiminde adlandırdıkları bir çeviri prosedürüdür. Ödünç alma

çeviri prosedüründe kaynak dildeki bir kelime erek dile doğrudan aktarılmaktadır. Vinay ve Darbelnet’e göre örneğin Japonya’yı anlatan bir broşürde yerli bir hava oluşturmak amacıyla “sushi,” “kimono,” “Oshigatsu” gibi sözcükleri kullanarak tercüme yapmak Ödünç Alma prosedürünün bir örneğidir.

Vinay ve Darbelnet (1995:32-33), geliştirdikleri ikinci çeviri prosedürünü “Tam Kopyalama” (calque) olarak isimlendirmektedirler. “Tam Kopyalama” şeklinde adlandırılan çeviri prosedürü, değişik bir çeşit ödünç almadır; ifadeler başka bir biçime dönüşmekte ancak öğeler birebir çevrilmektedir. Buna bir örnek olarak İngilizcedeki *science fiction* sözcüğünün Türkçeye “bilim kurgu” şeklindeki çevirisi verilebilir.

Direkt Çeviri’ye ait olan son çeviri prosedürü ise “Birebir Çeviri”dir. Adından da anlaşılacağı üzere “Birebir Çeviri,” kelimesi kelimesine yapılmış çeviri olarak değerlendirilmektedir ve Vinay ile Darbelnet bu çeviri prosedürünün, aynı aile ve kültüre sahip olan diller arasında çok yaygın olduğunu ifade etmektedir. Yazarlara göre iyi bir çevirinin reçetesi “Birebir Çeviridir.” Çeviride birebirlik, ancak anlamın tam bir biçimde muhafaza edildiği kontrol edildikten sonra yapısal ve dilbilim ötesi zorunluluklardan dolayı feda edilebilir. Vinay ve Darbelnet’e göre bir çevirmen gramatik, ve morfolojik sebeplerden ötürü birebir çeviriyi “kabul edilemez” olarak değerlendirebilir.

“Direkt Çeviri” türüne ait olan bu üç çeviri prosedürünün geçerli olmadığı durumlarda ise Vinay ve Darbelnet “Dolambaçlı Çeviri” türüne giren dört farklı çeviri prosedüründen daha bahsetmektedir. Vinay ile Darbelnet “Dolambaçlı Çeviri” kategorisi içinde yer alan ilk çeviri prosedürüne “Yerine Geçirme” adını vermektedirler. Vinay ve Darbelnet “Yerine Geçirme”yi, konuşmanın bir bölümünü, anlam değişmeden öteki için değiştirmek olarak tanımlamaktadır. Bu çeviribilimciler, Yerine Geçirmeleri zorunlu ve isteğe bağlı şekilde olmak üzere iki ayrı grupta sınıflandırmışlardır. Buna ek olarak, Vinay ve Darbelnet (1995:94), Yerine Geçirmeyi, çevirmenler tarafından en sık kullanılan en yaygın yapısal değişim olarak değerlendirmektedir.

Vinay ve Darbelnet’in, geliştirdikleri bir diğer çeviri prosedürü ise “Modülasyon”dur. Bu çeviri prosedürü, kaynak dilin semantiğini ve bakış açısını değiştirmek olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda bahsedilen “yerine geçirme” gibi modülasyon da zorunlu ve isteğe bağlı olarak iki gruba ayrılmıştır.

Vinay ve Darbelnet’e göre “Modülasyon” prosedürü, iyi bir çevirmenin yapı taşıdır. “Yerine Geçirme” ise erek dile ne kadar hakim olunup olunmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle Yerine Geçirme çevirmenin erek dil bilgisinin ne ölçüde olduğunu açığa çıkarmaktadır. “Modülasyon”un, aktifi pasif yapma, sembollerini değiştirme ve nesnelerin yer değiştirmesi gibi çok çeşitli örnekleri mevcuttur. Bu sebeple “Modülasyon” çok geniş alanları kapsamaktadır.

Vinay ve Darbelnet’in (1995:96), eserinde geliştirdikleri altıncı çeviri prosedürü ise “Eşdeğerlik”tir. Vinay ve Darbelnet bu terimi, farklı dillerin, aynı olayı farklı biçimsel ya da yapısal yollarla betimledikleri durumlar için kullanmaktadır. Eşdeğerlik, özellikle deyimleri çevirirken kullanışlıdır.

Vinay ve Darbelnet’in (1995:98), ortaya koydukları yedinci ve son çeviri prosedürü ise “Uyarlama”dır. Bu çeviri prosedürü, kaynak kültürde var olan bir olayın erek kültürde mevcut olmadığı durumlarda kültürel referansın değişimini ele almaktadır. Bu bağlamda örneğin kaynak dili İngilizce olan bir metinde Kriket oyununa yapılmış atıf Fransızcaya en iyi şekilde Tour de France’a atıf yapılarak çevrilebilir. Ayrıca Vinay ve Darbelnet böyle bir “Uyarlama”nın tercih edilmediği takdirde ortaya çıkan

uyuşmazlığın, kaynak metindeki kelimenin tam anlamıyla doğru karşılığı bulunsa da, kulağa hoş gelmemesiyle fark edilebileceğini öne sürmektedir.

Newmark'ın kuramı

Newmark (1988:38), kitabında "Semantik Çeviri" ve "İletişimsel Çeviri" olarak adlandırdığı iki farklı çeviri kuramı ortaya atmaktadır. Newmark, öncelikle çeviri kuramı kavramını detaylıca ele almaktadır. Newmark, çeviri kuramının temel odak noktasının en geniş metin türlerini kapsayacak şekilde isabetli bir çeviri yöntemi geliştirmek olduğunu izah etmektedir. Ayrıca çeviri kuramı, metinlerin çevirisinde ve çevirilerin eleştirisinde kullanılacak ilkeler, kısıtlanmış kurallar ve ipuçları sunmayı hedeflemektedir. Yazar, bu üç unsura örnek olarak deyim çevirileri üzerine ortaya atılan görüşleri vermektedir. Yazara göre çeviri kuramı, deyimlerin çevirisiyle ilgili mümkün olabilecek çeviri prosedürlerine ve bir bağlam içindeki belirli çevirilerden hangisinin tercih edilmesi gerektiğine de odaklanmaktadır. (Newmark 1988:19).

Newmark, çeviri kuramının düşünce, anlam ve dil arasındaki ilişkiye de değindiğini ifade etmektedir. Bahsi geçen bu üç öge, dil ve davranışın evrensel, kültürel ve bireysel yönleri, kültürleri tanımak ve çeviri yoluyla okuyuculara ulaşan metinlerin yorumlanması gibi hususları içermektedir. Buna ek olarak, çeviri kuramı çok çeşitli uğraşları kapsamakta ve çevirmene yaygın olan çeviri sorunlarının üstesinden gelme konusunda yardım etmek amacıyla her zaman faydalı olmayı hedeflemektedir. Newmark'a göre çeviriyle ilgili hipotezler ve öneriler genel olarak uygulama alanı tarafından ortaya konmaktadır ve kaynak metinlerdeki örneklerle atıf yapılmadan ileri sürülmemelidir (Newmark, 1988:19).

Newmark, ortaya koyduğu Semantik Çeviri ve İletişimsel Çeviri kuramlarının özelliklerinden de detaylıca bahsetmektedir. İletişimsel Çeviri kaynak metnin yarattığı etkiye mümkün olduğunca yaklaşmayı hedeflemektedir. Semantik Çeviri ise erek dilin el verdiği ölçüde kaynak metnin semantik ve söz dizimsel yapısına son derece bağlı kalarak bir erek metin oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca Semantik Çeviri kaynak metnin bağlamsal anlamını erek metne birebir yansıtmayı amaçlamaktadır.

Newmark, bahsi geçen bu iki ayrı çeviri yönteminde kuramsal açıdan büyük farklılıkların mevcut olduğunu da belirtmektedir. İletişimsel Çeviri, zorluklarla veya kapalı anlamlarla karşılaşmak istemeyen ve kaynak metindeki her türlü yabancı unsurun, erek metinde göze çarpmamasını dileyen okuyuculara yöneliktir. Ancak Newmark, İletişimsel Çevirinin böyle bir okuyucu kitlesine hitap etmesine rağmen çevirmenin, erek metni oluştururken kaynak metnin, kendi çalışması için tek dayanak olduğunun bilincinde olması ve orijinal çalışmaya saygı göstererek kaynak metnin biçimsel özelliklerini de göz önünde bulundurması gerektiğinin altını çizmektedir.

Semantik Çeviri ise kaynak kültüre bağlı kalan bir erek metin oluşturmayı hedeflemekte ve okuyucuya kaynak metnin kültürel öğelerini açığa çıkarmaktadır. Yazar, Semantik Çeviri ile İletişimsel Çevirinin arasındaki en temel farkın, bakış açısı olduğunu belirtmektedir. İletişimsel Çeviri, Semantik Çevirinin aksine mesajın içeriği yerine etkisini vurgulamalıdır.

Yazar, İletişimsel Çeviriye bir örnek olarak İngilizcedeki "beware of the dog" ifadesini vermektedir. İletişimsel Çeviriye göre böyle bir ifadenin başka bir dildeki etkili karşılığı "ısıran köpek" şeklinde bir tabir ise eşdeğerlik etkisi ilkesinin sağlanması amacıyla bu ifade "ısıran köpek" şeklinde çevrilmelidir. İletişimsel Çeviri kuramına göre İngilizcedeki "beware of the dog" cümlesinin Türkçedeki karşılığının ise "dikkat köpek var" ifadesi olduğu iddia edilebilir. Newmark'a göre böyle bir durumda Semantik

Çeviri yaklaşımı benimsendiği takdirde yapılan çeviri daha bilgilendirici olsa da İletişimsel Çeviri biçimi daha etkilidir. Ayrıca yazar, İletişimsel Çevirinin genel olarak daha pürüzsüz, basit, açık ve düz olabileceğini savunmaktadır (Newmark, 1988:39).

Semantik Çeviri ise İletişimsel Çeviriye kıyasla daha karmaşık ve tuhaf bir yapıya sahip olup aktarıcının niyetinden ziyade düşünceyi yansıtmaya çalışmaktadır. Semantik Çeviri, en isabetli eşdeğerliği bulmak için İletişimsel Çeviriden çok daha fazla detaycıdır. Ayrıca Semantik Çeviri, kaynak metindeki anlamların en doğru karşılıklarını bulmak amacıyla kelimelerin birçok anlamını değerlendirir.

Newmark, eşdeğerlik etkisinin sağlanması koşuluyla Semantik Çeviride olduğu gibi İletişimsel Çeviri bağlamında da kelimesi kelimesine yapılan bir çevirinin kabul edilebileceğini ve böyle bir yaklaşım sergilemenin de önem arz ettiğini eklemektedir. İletişimsel Çeviri bağlamında olsa da kelimesi kelimesine yapılmış bir çeviri sadece başarılı değil aynı zamanda geçerli olan tek çeviri yöntemidir. Newmark'a göre hiçbir çeviri türü bağlamında gereksiz eş anlamlı sözcükler kullanmaya ve laf kalabalığı yapmaya gerek yoktur.

Bunların yanı sıra, Newmark, hem Semantik Çevirinin hem de İletişimsel Çevirinin genel olarak kabul edilen söz dizimsel eşdeğerliklerle uyum sağlamak zorunda olduğunun altını çizmektedir. Newmark'a göre Semantik Çeviri bağlamında kaynak dilin biçimsel normlarından herhangi bir sapma durumunda erek metnin normlarında da büyük çaplı kaymalar meydana gelecektir. Newmark, bu kaymaların çok fazla olduğu durumlarda çevirmenin, yazarın tarzını yansıtmak ile erek dilin normlarını muhafaza etmek arasında kararsızlık yaşayabileceğini de ifade etmektedir. Newmark'a göre yazarın uzun ve karmaşık cümleler kullandığı eserlerin çevirisinde çevirmen bu cümleleri kısaltmayı tercih edebilir.

Newmark (1988:40), genel olarak diller arası çevirinin orijinal metne, dil içi bir çeviriden daha yakın olacağını belirtmektedir. Newmark'a göre bazı şartlar altında İletişimsel Çeviri ile Semantik Çeviri, özellikle de metnin kültürel yerine genel bir mesaj aktardığı ve olayın da tarz kadar önemli olduğunu durumlarda birbiriyle keşşebilemektedir.

Bunlara ek olarak Newmark'a göre Semantik Çeviride anlam kayıpları meydana gelebileceğinden bu çeviri, kaynak metnine her zaman sadık olacaktır. Yazara göre İletişimsel Çeviri ise içerikten kaybettiğini sağlamlık ve açıklık bakımından geri kazandığı için Semantik Çeviriden daha iyi bir yöntemdir. Newmark (1988:42), İletişimsel Çeviri yöntemini benimsemiş bir çevirmenin, eğer bilginin ağırlıklı olduğu bir kaynak metin çevirmiyorsa kaynak metinden daha güzel bir erek metin ortaya çıkarmaya çalışacağını izah etmektedir.

Newmark, İletişimsel Çeviriye benimseyen bir çevirmenin, anlaşılmazlıkları kapatmak, tekrarları, laf kalabalığını ortadan kaldırmak ve jargonları anlaşılabilir hale getirmek için kaynak metindeki mantığı düzeltme ya da geliştirme yetkisinin olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca çevirisinde İletişimsel Çeviriye esas alan bir çevirmenin, kaynak metindeki bazı bilgi yanlışlıklarını da düzeltmeye yetkisi vardır. Ancak yazar, Semantik Çeviri bağlamında, bu tür düzeltmelere ve değiştirmelere izin verilmediğini belirtmektedir.

Pym'in eşdeğerlik kavramı

Pym (2010), kitabında her bir çeviri ekolünü ve kuramını paradigmlar içerisinde değerlendirerek bütün kaynak ve erek metinleri paradigmlar içinde konumlandırmaya çalışmaktadır. Öncelikle Pym (2010),

Eşdeğerlik Paradigması bağlamında Doğal Eşdeğerlik (Natural Equivalence) ve Yönlü Eşdeğerlik olarak (Directional Equivalence) iki çeşit eşdeğerlik kavramı ortaya atmaktadır.

Pym (2010:6), Doğal Eşdeğerliğin, bir dilde söylenen bir şeyin başka bir dilde belki birebir karşılığı olmasa da mutlaka birebir değerinin olduğu gerçeğinden hareketle yola çıktığını dile getirmektedir. Öyleyse Pym'e göre kaynak metinle erek metin arasındaki ilişki, biçim veya işlev gibi seviyelere bakılmaksızın eşit olan değer düzeyindedir. Doğal Eşdeğerlik dillerin aynı oldukları değil, sadece aynı değerlere sahip olabilecekleri görüşünü savunmaktadır. Aynı hipoteze sahip olan bütün kuramlar bu geniş Eşdeğerlik Paradigması içinde değerlendirilebilir. Buna örnek olarak Newmark'ın (1988b), kitabında bahsettiği çeviri süreçleri verilebilir. Newmark bahsi geçen eserinde çevirinin süreçlerinden birinin, çevirinin doğal olması için çaba gösterilmesi olduğunu dile getirmektedir.

Pym (2010:6), Eşdeğerlik paradigmasını alt paradigmalara ayırmakta ve Doğal Eşdeğerlik kavramını herhangi iki dil arasında yapılan çeviride *back translation* adı verilen geri çeviriyi mümkün kılan yöntem olarak değerlendirmektedir. Buna ek olarak Pym (2010:7), Eşdeğerliği bir kavram olarak değerlendirirken on üçüncü Cuma örneğini vermektedir. İngiliz Dilinde Cuma gününün uğursuz olarak değerlendirildiğini ancak İspanyol Kültüründe ise uğursuz günün on üçüncü Salı olduğuna dikkat çekmektedir.

Pym, böyle bir durum söz konusu olduğunda bir çevirmenin Doğal Eşdeğerlik kapsamında erek kültürde anlam ifade edecek uyarlamaların rahatça yapabileceğini dile getirmektedir. Ayrıca yazarın bu konuyla ilgili verdiği bir başka örnek ise, siyah rengin batıda genellikle ölümün rengi, ancak doğuda ise ölüm renginin genellikle beyaz olduğudur. Böyle bir durum söz konusu olduğunda da çevirmen, gereken uyarlamayı yapmalıdır.

Eşdeğerlik kavramı işte bütün bu vakalara odaklanmaktadır. Pym'in tasarlamayı hedeflediği Eşdeğerlik kavramı bir çevirinin aynı değeri taşıyacağını savunmaktadır. Bu değer bazen biçim düzeyinde (iki kelimenin iki kelimeyle çevrilmesi gibi), bazen de on üçüncü Cuma örneğindeki gibi işlev düzeyinde sağlanır (Pym, 2010:8). Eşdeğerlik hiçbir zaman her bir farklı durumda hangi değer aynı olması gerektiği konusunda bir kısıtlama getirmez. Sadece istenilen her düzeyde eşit olan değer sağlanabileceğine dikkat çekmektedir. Doğal Eşdeğerlikle ilgili son olarak Pym (2010:22), Doğal Eşdeğerliğin tarihsel bir fikir olduğunu öne sürmektedir. Doğal Eşdeğerliğe göre her iki dil birbiriyle tıpatıp aynı olmak zorunda değildir, ancak değişik gibi görünen diller bir şekilde aynı düzeyde olabilmektedir.

Pym, (2010:25), Doğal Eşdeğerliğin sağlanamayacağı durumlarda alternatif bir kavram olarak Yönlü Eşdeğerliği geliştirmiştir. Bu eşdeğerlik çevirinin karşılıklı olmadığı vakalarda devreye girmektedir. Yönlü Eşdeğerlik, çeviri süreci esnasında çevirmene daha özgür bir seçim alanı bırakmaktadır. Bu anlamda da, A dilinden B diline yapılmış bir çevirinin A diline tekrar geri döndürülme gibi bir zorunluluğu şart koşmamaktadır. Başka bir deyişle, Yönlü Eşdeğerlik diller arasındaki aktarım sürecinin tek taraflı da olabileceğine dikkat çekmektedir.

Yazar Yönlü Eşdeğerliğin çeviriye sağlayacağı katkılardan da detaylı bir biçimde bahsetmektedir. Öncelikle Pym (2010:38), Yönlü Eşdeğerliğin, çevirideki hangi öğelerin doğal olduğuna ya da dillerin doğallıklarına dair genel bir ideolojik varsayımda bulunmadığını belirtmektedir. Pym'e göre Yönlü Eşdeğerlik ideolojiler üstüdür ve diller arasında hiyerarşik ilişkinin mevcut olduğu durumlarda çeviriye rahatça uygulanabilir. Yönlü Eşdeğerlik, çevirmenlerin kelimeler babında tercih edebilecekleri birçok

karşılık olduğu ve seçebilecekleri sözcüklerin kaynak metinle sınırlı olmadığı görüşünden yola çıkarak Doğal Eşdeğerlikten daha kapsamlı bir özellik taşımaktadır. Kocabiyik (2022b:40), kitabında Pym ile Popovic'in geliştirdiği kavramlar arasında benzerlik olsa da bunların parametrelerinin farklı olduğunu dile getirmektedir.

Toury'nin kuramı

Norm kelimesi terminolojik anlamıyla belirli bir zamanda kişiler tarafından benimsenmiş tutumlar olarak ifade edilmektedir. Toury normlar kavramını çok detaylı ve sistematik bir şekilde çeviribilim dünyasına sokan ilk çeviribilimci olsa da ondan önce birçok çeviribilimci bu kavramı kullanmıştır. Toury, başta James Holmes olmak üzere birçok çeviribilimcinin istedikleri takdirde kendinden önce normlar diye bir kuramı ortaya atabileceklerini dile getirmektedir (Toury, 2012:61).

Toury, (2012:79), çeviride eşdeğerlik kavramını normlar bağlamında ele alarak Öncül Norm olarak değerlendirilebilecek "Yeterli" ve "Kabul Edilebilir" çeviri şeklinde isimlendirdiği iki farklı norm geliştirmektedir. Yazar, çeviride Öncül Norm'un belirlenmesinin kesin kurallara dayanmadığını, sadece iki farklı yaklaşım içinden birinin ötekenden daha uygun olduğuyula gerekçelendirilebileceğini, bazen de rastgele tercih edilebileceğini izah etmektedir.

Toury'e göre eğer bir çeviri kaynak kültürün normlarına yakınsa bu, "yeterli" bir çeviridir. Ama eğer yapılmış bir çeviri erek kültürün normlarına yakınsa o zaman "kabul edilebilir" bir çeviridir. "Yeterli" bir çeviri yapmak hedefleniyorsa çeviri kaynak dilin ve kültürün normlarına tabi olmuş demektir. Bu da erek kültürün norm dizgelerinde bazı uyumsuzluklar meydana getirebilmektedir. Ama "Kabul Edilebilir" bir çeviri hedefleniyorsa o takdirde erek kültürün norm dizgeleri geçerlilik kazanmaktadır.

Böyle bir durum söz konusu olduğunda ise kaynak metinden bazı kaydırmalar mutlaka olacaktır. Öyleyse kaynak metnin normlarına olan uyum, çevirinin kaynak metne olan bağlılığı konusundaki yeterliliği belirlerken erek kültürün normlarına göre yapılan çeviri de kabul edilebilirliği belirlemektedir. Bu görüşlerden de anlaşılacağı üzere Toury, eşdeğerliği saptama çabasını kaynak kültür ile erek kültürün normları bağlamında sürdürmektedir.

Normlar yalnızca çevirinin çeşitleri için değil, aynı zamanda çeviri sürecinin her aşaması için de geçerlidir. Bu sebeple de normların, meydana gelecek olan ürünün her düzeyine yansımaları mümkündür. Örneğin normlar, erek metin tasarlanırken çevirmenin zihninde mevcut olabileceği gibi metin oluşturulduktan sonra editörler, yayıncılar ve noktalama işaretlerini kontrol edenler tarafından düzeltilirken bile devreye girebilmektedir. Bahsi geçen bu süreçte farklı alanlarda ihtisas sahibi uzmanlar birbirleriyle istişare ederek birbirlerini yönlendirebilmektedir. Bu durum da, belirli bir taslağı mevcut olsa da çeviriyi normlar bağlamında bir hayli karmaşık ve zor bir hale getirebilmektedir. Toury (2012:82), çeviride geçerli olan normları süreç öncesi çeviri normları ve çeviri süreci normları şeklinde iki ana grupta toplamaktadır.

Süreç öncesi çeviri normları genellikle birbiriyle bağlantılı olarak iki grupta düşünülebilir; kesin bir çeviri politikasının doğasına ve varlığına ilişkin olanlar ile çevirinin doğrudanlığı ile ilgili olanlar. Toury'e göre çeviri politikası, belirli bir zamanda belirli bir kültüre veya dile çeviri yoluyla kazandırılacak olan metin türlerinin seçimini, hatta metinlerin bile tek tek seçimlerini kapsamaktadır. Söz konusu seçimin rastgele yapılmadığı saptandığı sürece böylesi bir politikanın var olduğu düşünülmür (Toury, 2012:82). Toury, bu hususta bazı alt grupların metin türlerine ilişkin farklı politikalar da izleyebileceğini

belirtmektedir. Buna örnek olarak edebi olan ya da olmayan metinlerin tercih edilmesi, farklı yayınevlerinin birbirinden farklı politikalar izlemesi gibi durumlar verilebilir.

Çevirinin doğrulanlığı ise metnin asıl kaynak dilinden başka, aynı metnin farklı dillerden de çevrilmesine karşı duyulan hoşgörüyü kapsamaktadır. Dolaylı çeviriye izin verilmekte midir? Hangi kaynak dillerden, metin türlerinden, dönemlerinden izin verilmektedir? Bir çevirinin ara dilden yapıldığının belirtilme zorunluluğu var mıdır? Yoksa bu gerçek göz ardı edilmekte midir? Eğer aracı bir dilin varlığından söz ediliyorsa, aracı dilin hangisi olduğu da belirtilmekte midir? Çevirinin doğrulanlığı işte bu tür sorular üzerinde durmaktadır.

Çeviri süreci normları ise çeviri edimi esnasında verilen kararları yönlendiren normlar olarak düşünülebilir. Bu tür normlar hem metnin "matriks"ini, yani dilsel malzemenin metin içinde hangi biçimlerde dağıtılacağını, hem de metnin nasıl şekilleneceğini, dilsel olarak nasıl ifadeye konacağını etkilemektedir (Toury, 2012:82). Bu sebeple, çeviri süreci normları dolaylı veya dolaysız bir şekilde erek ve kaynak metinler arasında kurulacak ilişkiye yön vermekte, başka bir deyişle, dönüşüm esnasında nelerin aynı kalıp nelerin değişeceğini belirlemektedir.

İzah edilen bu iki tür norma ek olarak Toury Metinsel-dilsel normlar olarak isimlendirdiği bir olgudan da bahsetmektedir. Metinsel-dilsel normlar ise erek metni oluşturacak ya da kaynak metinsel ve dilsel malzemenin yerini alacak malzemenin seçimini yönlendirir (Toury, 2012:83). Toury'nin ortaya attığı bu norm türü genel olup çevrilmiş bir metindeki çeviri için geçerli olabileceği gibi özel olup belirli metin türlerine veya çeviri üslubuna da özgü olabilmektedir. Buna ek olarak, metinsel-dilsel normların bazıları çeviri olmayan telif metinlerin üretimini yönlendiren normların aynısı da olabilmektedir.

Analiz

Bu araştırmada Mahfuz'un (1985), *Yevme Kutile ez-Zaim* adlı romanındaki dil oyunlarının Türkçe çevirisi önceki sayfalarda açıklanan kuramcılarının kuramları çerçevesinde analiz edilecektir. Bu roman Göktaş (1992), tarafından *Başkan'ın Öldürüldüğü Gün* başlığıyla Arapçadan Türkçeye çevrilmiştir. Romanda Enver Sedat'ın Cumhurbaşkanlığı döneminde yaşayan fakir bir ailenin fertlerinden birinin yaşadığı aşk hikayesi anlatılmaktadır. Romanda sıklıkla Mısır'ın yoksullaştığı gerçeği vurgulanmaktadır.

Göktaş tarafından oluşturulan erek metinde Vinay ile Darbelnet'in çeviri prosedürlerine örnek teşkil eden çeviri yaklaşımı mevcut olup olmadığı, Semantik ya da İletişimsel Çeviriye başvurulup başvurulmadığı ve Doğal ile Yönlü Eşdeğerlik kavramı aracılığıyla da çevirinin kaynak metne ne ölçüde geri çevrilebilir olduğu analiz edilecektir. Analizin sonucunda ise bu kuramlar aracılığıyla elde edilen verilere dayanarak çeviride benimsenen Öncül Norm tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca çeviri, süreç öncesi çeviri normları, çeviri süreci normları ve metinsel-dilsel normlar bağlamında da değerlendirilecektir. Arapçaya hakim olmayan okuyucuların da kolaylıkla takip edebilmesi için açıklamalarda Arapça ifadeler Latin Alfabetiyle yazılacaktır.

ما باليد حيلة. على أن أخرج من دنيا الراحة إلى الجحيم (Mahfuz, 1985:5)

Rehavet dünyasından çıkıp, gözlerine bu cehenneme açmak zorunda yine (Göktaş, 1992:8).

Bu cümlede dedenin, torununu uyandırmasından bahsedilmektedir. Dede, uyandıracak olduğu torunu için bu cümleyi zikretmektedir. Cümlelerin birebir çevirisi "elimde, onu rahatlık dünyasından cehenneme çıkarmamdan başka çare yok," biçimindedir. Bu bilgiden de anlaşılacağı üzere Göktaş bu dil oyununun çevirisinde kaynak metinde yer almayan "gözlerini bu cehenneme açmak" ifadesini kayda geçirmiştir.

Benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla da İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturduğu iddia edilebilir zira çevirmen böyle bir yorumla metnin okuyucu tarafından daha rahat anlaşılmasını hedeflemiştir.

(Mahfuz, 1985:5) ويفتح عينيه العسلتين، ويتأهب

Bal rengi gözlerini açıp geriniyor (Göktaş, 1992:8).

Bu ifadede yer alan dil oyununda gözler bala benzetilerek teşbih yapılmıştır. Cümlede dedenin torunundan söz edilmektedir. Yukarıdaki dil oyununun tercümesinde Göktaş erek metne “renk” sözcüğünü de dahil ederek bir ekleme yapmıştır. Bu kelime kaynak metinde mevcut değildir. Çevirmenin “bal rengi” şeklinde yorumladığı ifadenin kaynak metindeki karşılığı *aseliyyeteyn* biçiminde bir sözcüktür ve bu sözcüğün semantik anlamı “balımsı” şeklindedir. Göktaş’ın, yaptığı bu eklemeye erek metni erek okuyucu tarafından kolaylıkla anlaşılma kaygısı güttüğü böylelikle İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra cümlenin son kelimesi olan *yetsaebu* fiili ise semantik olarak “esnemek” anlamına gelmektedir. Ancak Göktaş bu fiili “gerinmek” olarak yorumlayarak Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur. Zira bu iki fiil her ne kadar birbirine benzer durumlarda gerçekleştirilebiliyor olsa da “esnemek” yine de “gerinmek” fiilinden oldukça farklıdır ve böyle bir çeviri erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini bir hayli düşürmektedir.

(Mahfuz, 1985:6) الأسعار جنت

Fiyatlar almış başını gidiyor artık (Göktaş, 1992:9).

Göktaş’ın “almış başını gidiyor” biçiminde yorumladığı mecaz anlatımın kaynak metindeki Arapça karşılığı *cunnet* şeklinde bir fiildir ve “delirmek, çıldırmak” gibi manalara gelmektedir. Bu fiil kaynak metinde mecaz anlamda fiyatların çok yükseldiğini vurgulamak amacıyla kullanılmıştır. Göktaş oluşturduğu erek metinde bu dil oyununu çevirirken kaynak metinde karşılığı olmayan bir deyim başvurmuştur. Böylelikle mecaz olsa da deyimsel olmayan bir ifadeyi deyimle dönüştürerek İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:6) كل شيء قد جن

Her şey, ama her şey çılgınca gemiyi aziya almış durumda (Göktaş, 1992:9).

Bu dil oyununda da bir önceki örnekte geçen aynı fiil yer almaktadır ve cümlede her şeyin karmakarışık bir hale geldiği vurgulanmaktadır. Ancak Göktaş yukarıdaki cümlenin tercümesinde benimsediği aynı çeviri yaklaşımını benimseyerek kaynak metinde deyimsel olmayan bir ifadeyi deyimle dönüştürerek erek metne aktarmıştır. Bu tercihiyle de İletişimsel Çeviri yaptığı söylenebilir zira böyle bir çeviri yaklaşımıyla erek metnin okuyucu tarafından kolaylıkla anlaşılması ve metnin erek kültürde doğal durması hedeflenmiştir.

(Mahfuz, 1985:6) أتمنى دائما ألا تنتثر غبار الهموم على مائدة الطعام ولكن كيف

Hiç olmazsa yemek sırasında, dertlerden ve kaygılardan söz açılmasını istiyorum (Göktaş 1992:10).

Mecaz anlatım içeren bu dil oyununun çevirisinde Göktaş farklı bir yorum ortaya koymuştur. Kaynak metinde geçen cümlenin birebir çevirisi “Dert tozlarını yemek sofrasının üzerine kondurmamamızı her daim temenni ediyorum ama nasıl,” biçiminde olabilmektedir. Kaynak metinde mevcut olan *esara* fiilinin sözlük anlamı “ileri sürmek, getirmek, kondurmak” gibi manalar taşımaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere kaynak metinde yemek sofrasında dertlerin konuşulmasının istenmediği

vurgulanırken edebi bir anlatıma başvurulmuştur. Ancak Göktaş bu mecaz anlatımı tamamen törpüleyerek yalın bir ifade tercih etmiştir. Benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla Modülasyona örnek teşkil eden bir çeviri ortaya çıktığı söylenebilir zira ifadelerin semantiği tamamen değişmiştir.

(Mahfuz,1985:10) المشى صحة واقتصاد

Tabana kuvvet yürümek ise sağlıktır. Dahası, tasarruftur! (Göktaş, 1992:15).

Bu cümlede yürümenin faydaları belagatlı bir biçimde anlatılmıştır. Cümlelerin birebir çevirisi "yürümek, sağlıktır ve tasarruftur," şeklinde olabilmektedir. Ancak Göktaş bu cümleyi erek metne aktarırken kaynak metinde var olmayan mecazi bir anlatım eklemiştir. Benimsediği böyle bir çeviri yaklaşımıyla da İletişimsel Çeviri yapıldığı söylenebilir zira benimsenen bu çeviri yaklaşımıyla metnin erek kültürde son derece doğal ve kolay anlaşılır olması hedeflendiği savunulabilir.

(Mahfuz, 1985:10) ستلقى يوما شيطاننا برينا فتواخيه

Elbet bir gün, sana akıl hocalığı edecek masum bir şeytan yakalarsın (Göktaş, 1992:15).

Edebi bir anlatım içeren bu cümledeki dil oyununun çevirisinde Göktaş kaynak metinden biraz uzaklaşmıştır. Göktaş'ın "akıl hocalığı" biçiminde yorumladığı ifadenin Arapça orijinalinin birebir çevirisi "kardeş edinmek" biçimindedir. Cümlelerin birebir çevirisi ise "bir gün masum bir şeytan görürsün de onu kardeş edinarsın," şeklinde olabilmektedir. Göktaş ise "kardeş edinmek" anlamına gelen *aha* fiilini "akıl hocalığı edecek" biçiminde çevirerek ifadenin semantiğini tamamen değiştirmiştir. Böylelikle Modülasyona örnek teşkil eden bir tercüme ortaya çıkmıştır. Ayrıca benimsenen bu çeviri yaklaşımıyla erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali de ortadan kalktığı için Yönlü Eşdeğerlik yapılmıştır.

(Mahfuz, 1985:10) إني عبد العقل الراجح والخلق الكريم والعينين السوداوين المظللين بحاجبين مقروئين

Saf aklın, soylu insanların ve kalem kaşlarla gölgelenmiş kara gözlerin kuluyum ben (Göktaş, 1992:15).

Bu cümledeki dil oyununda Göktaş, önceki dil oyunlarının çevirisinde olduğu gibi kaynak metne bazı açılardan sadık kalmamıştır. Çevirmenin "saf akıl" olarak Türkçeye aktardığı ifadenin Arapça metindeki karşılığı *el-akl er-racih* şeklinde bir ifadedir ve bu ifadenin semantik anlamı "üstün akıl" biçimindedir. Ancak Göktaş, bu ifadeyi "saf" olarak yorumlayarak anlamın semantiğini değiştirmiş ve Modülasyona örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur. Buna ek olarak çevirmenin "soylu insanlar" olarak çevirdiği ibarenin kaynak metindeki karşılığı ise *el-hulk el-kerim* şeklinde bir ifadedir ve bunun da sözlük anlamı "şerefli ahlak" biçimindedir. Göktaş bu ifadeyi "soylu insanlar" biçiminde erek metne aktararak erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini ortadan kaldırmış ve Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri kayda geçirmiştir.

(Mahfuz, 1985:10) صباح الخير أيها المكسون في الباصات

Günaydın! Günaydın, otobüslere balık istifi dolmuş insanlar! (Göktaş, 1992:16).

Bu cümlelerin kaynak metninde Türkçesinde yer alan "balık istifi" deyimini mevcut değildir. Bu bilgiden de anlaşılacağı üzere Göktaş kaynak metinde var olmayan bir deyimini erek metne eklemeyi tercih etmiştir. Göktaş'ın "balık istifi" şeklinde yorumladığı ifadenin kaynak metindeki Arapça karşılığı *mukeddesun* şeklinde bir ibaredir ve bunun sözlük anlamı "kümelenmiş, bir araya dolmuş" gibi manalar içermektedir. Ancak Göktaş bu ifadeyi Türkçede var olan bir deyim tercih ederek tercüme etmiş ve kaynak metne geri çevrilme ihtimalini tamamen yok ettiği için Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri yapmıştır.

(Mahfuz, 1985:10) *والجسر المكتظ بالعابرين*

Köprüdeki yayalar da öylesine kalabalık ki iğne atılsa yere düşmez (Göktaş, 1992:16).

Göktaş bir önceki cümlede benimsediği çeviri yaklaşımını bu cümlelerin tercümesinde de esas almıştır. Çevirmenin “iğne atılsa yere düşmez” biçiminde Türkçeye aktardığı deyim karşılığı kaynak metinde mevcut değildir. Bu cümlelerin birebir çevirisi “Köprü, gelip geçenlerle dolup taşmaktadır,” şeklinde yapılabilmektedir. Görüldüğü üzere Göktaş bu cümlelerin çevirisinde de erek metne kaynak metinde bulunmayan bir deyim eklemeyi tercih etmiştir. Yapılan böyle bir çevirinin erek metinde doğal durduğunu ve erek okuyucu tarafından daha rahat anlaşıldığı gerçeğin yola çıkılarak İletişimsel Çevirinin bir örneği olduğu tartışılabilir. Ancak böyle bir çeviri yaklaşımı İletişimsel Çeviriden ziyade erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini ortadan kaldırdığı için Yönlü Eşdeğerliğin bir örneğidir. Zira bir çevirinin İletişimsel Çeviriye tam anlamıyla örnek teşkil edebilmesi için kaynak metnin kaynak okuyucuda bıraktığı etkiyle erek metnin erek okuyucuda bıraktığı etki aynı olmalıdır. Ancak kaynak metinde çeviride olan deyim mevcut olmadığı için kaynak metin kaynak okuyucuda erek metnin erek okuyucuda bıraktığı etki gibi bir etki bırakamamaktadır.

(Mahfuz, 1985:12) *وهي جميلة ومطلوبة و أنا قائم مثل السد في طريق حظها*

Pek çok kimsenin çevresinde fır döndüğü, gerçekten güzel bir kız Rande. Ama ben mevcut konumunda, onun tüm kısmetlerini engelliyorum. (Göktaş, 1992:19).

Çevirmenin “çevresinde fır döndüğü” biçiminde Türkçeye aktardığı ifadenin karşılığı kaynak metinde yine mevcut değildir. Göktaş’ın bu şekilde yorumladığı söz öbeğinin kaynak metindeki karşılığı *w ahiye cemiletun wa matlube* biçimindedir. Bu ifadelerin birebir çevirisi ise “o, güzel ve talep edilendir,” şeklinde yapılabilmektedir. Göktaş ise bu yalın ifadenin çevirisinde “çevresinde fır döndüğü” şeklinde mecazi bir anlatım tercih ederek anlamın semantiğini tam anlamıyla değiştirdiğinden ötürü Modülasyona örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur. Bunun yanı sıra kaynak metindeki bir sonraki cümlede ise mecazi bir anlatım yer almaktadır. Bu ifadelerin birebir çevirisi “Ben ise onun şans yolunda bir set misali duruyorum,” biçiminde yapılabilmektedir. Ancak Göktaş ise ilginç bir şekilde kaynak metindeki cümlelerin dil oyunu olmayan kısmını dil oyununa başvurarak, dil oyununun yer aldığı kısmını ise sadeleştirerek Türkçeye aktarmıştır. Benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla da erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali ortadan kalktığı için Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir tercüme ortaya çıkmıştır.

(Mahfuz, 1985:14) *قلت لها الرجل أثار أعصابي*

“Herif, sinirlerimi tepeme çıkardı!” dedim (Göktaş, 1992:22).

Bu cümlede yer alan dil oyununda mecazi bir anlatım kullanılmıştır. Kaynak metinde mevcut olan *esara* fiili “ileri sürmek, getirmek, ortaya çıkarmak” gibi manalar taşımaktadır. Bu cümlede de bahsi geçen fiil “sinirler” anlamına gelen *a’sab* sözcüğüyle birlikte yer alarak sinirlendiğini ifade etmek için kullanılmıştır. Göktaş bu ifadeyi “sinirlerimi tepeme çıkardı” biçiminde çevirerek kaynak metnin kaynak okuyucuda bıraktığı aynı etkiyi erek metnin de erek okuyucu da bırakmasını sağlamış ve İletişimsel Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:18) *جاء عصر أكل الناس فيه الكلاب والقطة والحمير والأطفال ثم أكل بعضهم البعض*

“Şu işe bak! Bir zamanlar açlıktan insanlar, kedileri, köpekleri, eşekleri, çocukları yerken artık birbirlerini yemeye başladı!” (Göktaş, 1992:29).

Bu mecaz anlatım içeren cümlelerin çevirisinde de Göktaş metne bir ekleme yapmıştır. Göktaş'ın kayda geçirdiği "şu işe bak" ibaresi kaynak metinde yoktur. Kaynak metindeki cümlelerin birebir çevirisi "Bir zaman geldi ki insanlar onda köpekleri, kedileri, eşekleri ve çocukları yediler daha sonra ise birbirlerini yediler," şeklinde yapılabilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere bu ibare dışında Göktaş metne büyük ölçüde sadık kalarak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur.

وكامراً بوزن وقتها بالنقود خلعت المعطف وعلقته بمشجب قائم غير بعيد من الباب (Mahfuz, 1985:19)

Vakti nakit bilen kadınlar gibi hemen mantosunu çıkarıp, kapının yanındaki askıya ilıstiriyor (Göktaş, 1992:31).

Bu cümlede edebi ve belagatlı bir dil oyunu yer almaktadır. Göktaş'ın "vakti nakit bilen kadınlar gibi" şeklinde Türkçeye aktardığı ifadenin kaynak metindeki Arapça karşılığı *yuzenu waktuha bi en-nukud* biçimindedir ve bu dil oyununun birebir çevirisi "vakti para ile tartılan" şeklinde yapılabilmektedir. Ancak Göktaş bu dil oyununu erek dilin normlarıyla tamamen örtüşen ve erek dilde çok doğal görünen "vakti nakit bilmek" şeklinde tercüme ederek İletişimsel Çevirinin başarılı bir örneğini oluşturmuştur.

حين كانت الشقة عامرة بالأخوات والدفع وكانت أعباء يسيرة (Mahfuz, 1985:23)

Evimiz, kız kardeşlerimle ve sınımsıcak bir sevecenlikle dolup taşardı o zamanlar. Omuzlarımızdaki yükümlülükler hiç de ağır değildi (Göktaş, 1992:37).

Bu cümlede ana karakter olan Fevvez'in eskiden evininin son derece mutlu olduğu ifade edilirken mecazi anlatım kullanılmıştır. Cümlelerin birebir çevirisi "Apartmanımız kız kardeşlerim ve bir ılıklıkla dolardı, yükümlülükler de kolaydı," biçiminde yapılabilmektedir. Göktaş, mecazi anlatım içeren "ılıklik" ifadesini "sınımsıcak bir sevecenlik" şeklinde yorumlayarak önceki cümlelerin çevirisinde de olduğu gibi erek metne ekleme yaparak okuyucu tarafından rahat anlaşılmayı hedeflemiş ve İletişimsel Çeviri yapmıştır. Ancak bu eklenti dışında kaynak metne büyük ölçüde sadık kalarak Semantik Çeviriye de örnek teşkil eden bir tercüme oluşturmuştur. Buradan da anlaşılacağı üzere Göktaş bu dil oyununun çevirisinde bir ölçüye kadar İletişimsel Çeviriye, bir ölçüye kadar da Semantik Çeviriye benimsemiştir.

فقال ضاحكة: قد ينفعنا قتل واحد فقط (Mahfuz, 1985:24)

"Yok canım! Bir kişinin canına okusak yeterli!" (Göktaş, 1992:39).

Bu cümleyi Türkçeye aktarırken Göktaş kaynak metinde var olmayan bir mecaz anlatımı erek metne eklemeyi tercih etmiştir. Kaynak metindeki ifadenin birebir çevirisi "sadece birini öldürmek bize fayda sağlar," biçiminde olabilmektedir. Ancak Göktaş bu ifadeyi Türkçede var olan bir dil oyununa dönüştürerek erek metni erek kültürün anlayışına uygun hale getirmiş ve İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

وإني مخزن بارود عند أي إشارة (Mahfuz, 1985:25)

Baştan çıkarıcı her eda karşısında ben de, patlamaya hazır bir barut fıçısı gibiyimdir (Göktaş, 1992:41).

Bu cümlede çok edebi bir dil oyunu yer almaktadır. Göktaş'ın "patlamaya hazır bir barut fıçısı" şeklinde Türkçeye aktardığı deyim kaynak metindeki Arapça karşılığı *mahzen barud* biçiminde bir ifadedir ve bunun semantik anlamı "barut mahzeni" şeklindedir. Göktaş ise bu dil oyununu erek dilin normlarıyla tamamen uyumlu olan "patlamaya hazır bir barut fıçısı" gibi çevirerek İletişimsel Çevirinin çok başarılı bir örneğini oluşturmuştur. Ayrıca benimsenen böyle bir çeviri yaklaşımı, bu deyimler iki kültürde de yerleşmiş kalıp deyimler olduğundan ötürü erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini mümkün kılarak Doğal Eşdeğerliğin de bir örneğidir. Bunlara ek olarak bu çeviri yaklaşımının aynı zamanda

Eşdeğerlik prosedürüne de örnek teşkil ettiği söylenebilir zira bu çeviri vasıtasıyla aynı olan bir olay farklı bir yapısal yolla ifade edilmiştir.

(Mahfuz, 1985:32) لاسمح الله

"Ağzınızdan yel alsın Zeynep Hanım, bu nasıl laf" (Göktaş, 1992:52).

Bu cümlelerin çevirisinde ise Göktaş analiz edilmesi gereken bir çeviri yaklaşımı sergilemiştir. Göktaş bu cümlelerin tercümesinde erek metne kaynak metinde hiçbir şekilde yer almayan eklemeler yapmıştır. Göktaş'ın, benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla az lafla çok geniş mana ifade etme sanatı olan belagatı erek metne yansıtmadığı söylenebilir. Kaynak metinde geçen ifadenin birebir çevirisi "Allah korusun, esirgesin," biçiminde olabilmektedir. Ancak Göktaş bu ifadeyi kaynak metinde hiçbir şekilde mevcut olmayan bir mecazla erek metne aktarmayı tercih ederek kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaşmış ve erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini de ortadan kaldırdığı için Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:37) قل إنك أصبحت تجدني عقبه في سبيلك

Bana bak, beni kendin için bir ayakbağı olarak gördüğünü söyleyebilirsin! (Göktaş, 1992:60).

Bu cümlelerin kaynak metninde mecazi anlatım içeren bir dil oyunu yer almaktadır. Cümlelerin birebir çevirisi "Beni yolunda bir engel olarak görür olduğunu söyle," biçiminde yapılabilmektedir. Ancak bilinmelidir ki "görmek" diye çevrilen fiilin kaynak metindeki semantik anlamı "bulmak" şeklindedir. Göktaş bu cümlede yer alan dil oyununu Türkçede kalıplaşmış deyim olan "ayakbağı olmak" ifadesiyle çevirerek erek okuyucu tarafından kolaylıkla anlaşılabilen bir tercüme kayda geçirmeyi hedeflemiştir. Böylelikle de İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur. Ayrıca böyle bir çeviri yaklaşımının Doğal Eşdeğerliğe de örnek teşkil ettiği savunulabilir zira bu iki ifade de kültürlerde kalıplaşmış deyimler olduğu için erek metnin kaynak metne geri çevrilmesi mümkündür.

(Mahfuz, 1985:46) أهي على وجهي ككلب بلا مأوى

Yersiz yurtsuz bir köpek gibi, nereye gittiğimi bilmez bir vaziyette, amaçsızca yürüyorum (Göktaş, 1992:75).

Bu cümlede romandaki karakterin yürüyüşü bir sokak köpeğine benzetilerek teşbih yapılmıştır. Kaynak metninde mevcut olan *hame ala vech* ifadesi bir kalıptır ve ortalıkta amaçsızca dolanmak, gezinmek gibi manalara gelmektedir. Bunun yanı sıra kaynak metinde yer alan *kekelb bila me'va* ifadesinin birebir çevirisi ise "barınağı olmayan bir köpek gibi" şeklindedir. Göktaş bu ifadeyi "yersiz yurtsuz bir köpek gibi" biçiminde yorumlamış ve kaynak metne sadık kalan bir çeviri yaklaşımı benimsemiştir. Ayrıca *hame ala vech* ifadesini de "nereye gittiğimi bilmez bir vaziyette, amaçsızca" şeklinde Türkçeye aktararak Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:51) ليست مجرد بيع وشراء

"Alınıp satılabilen bir eşya değilim ben!" (Göktaş, 1992:83)

Kaynak metinde geçen bu cümlelerin çevirisinde Göktaş daha önce de olduğu gibi deyimsel olmayan bir ifadeyi deyimle dönüştürmüştür. Bu cümleyi romanda yer alan Rande adındaki karakter kendisine evlenmesi için tavsiye edilen adamın kendisinin tüm elbiselerini alacak kadar zengin olduğunun söylenmesine cevaben zikretmektedir. Cümlede yer alan *muceredred* sözcüğünün birebir çevirisi "basitçe söylemek gerekirse" biçiminde olabilmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere Rande basitçe söylemek gerekirse kendisinin ve kıyafetlerini satılık olmadığını dile getirmektedir. Göktaş benimsediği bu çeviri

yaklaşımıyla kaynak metinden kayda değer ölçüde uzaklaşsa da erek metni erek kültürde çok doğal duran ifadeler tercih ederek erek okuyucu tarafından kolaylıkla anlaşılır kılmayı hedeflemiştir. Böyle bir çeviri yaklaşımının da İletişimsel Çevirinin bir örneği olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çeviri yaklaşımıyla kaynak ile erek metnin okuyucular üzerinde bıraktığı etki de büyük ölçüde birbirine paralel olmaktadır.

(Mahfuz, 1985:52) *مرارة التجربة التي طحنتني مزقت أفئعة الحياء الفارغة*

Beni yerin dibine geçiren bu gerçek, utanç maskemi yüzümden indirmemi kolaylaştırdı (Göktaş, 1992:85).

Bu cümlede çok edebi bir dil oyunu yer almaktadır. Göktaş tarafından "beni yerin dibine geçiren bu gerçek" şeklinde çevrilen söz öbeğinin kaynak metindeki karşılığının birebir çevirisi "beni ezip geçen acı deneyim," şeklinde olabilmektedir. Bu bilgidен de anlaşılacağı üzere Göktaş bu dil oyununun çevirisinde erek metni erek okuyucu tarafından kolaylıkla anlaşılabilir hale getirmeye çalışmıştır. Böylelikle de İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çevirmenin "utanç maskemi yüzümden indirmemi kolaylaştırdı," biçiminde yorumladığı ibarenin Arapça orijinal metindeki karşılığının birebir çevirisi ise "boş utanç maskesini parçaladı," şeklindedir. Buradan da anlaşılacağı üzere Göktaş cümlelerin bu kısmında yer alan diğer dil oyununun çevirisinde kaynak metinden oldukça uzaklaşarak anlamın semantiğini değiştirmiş ve Modülasyona örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:53-54) *لماذا يتدفق الماضي في روعي كشلال وبقوة بركان ثائر*

Öfkeli bir yanardağın şelaleye dönüşmüş lavları misali mazi, ruhumun ta içlerine doğru sürekli neden akar durur bilmem ki! (Göktaş, 1992:89).

Kaynak metinde mevcut olan bu cümlede çok edebi bir dil oyunu yer almaktadır. Göktaş'ın, "öfkeli bir yanardağın şelaleye dönüşmüş lavları misali," biçiminde yorumladığı ifadelerin kaynak metindeki karşılığının birebir çevirisi "aktif bir yanardağ kuvvetindeki şelale gibi," şeklinde yapılabilmektedir. Görüldüğü üzere Göktaş erek metne eklemeler yapmayı tercih etmiştir. Yaptığı bu eklemelerden ötürü de erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimali bir hayli düşmektedir. Bu sebeple de Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir çeviri oluşturulduğu tartışılabilir. Ancak cümlelerin ilk kısmında yer alan dil oyunundaysa Göktaş, mecaz anlam içeren ve "akmak" anlamına gelen *tedeffeka* fiilini birebir çevirmiş ve bu açıdan bir ölçüde Semantik Çeviriye örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirmiştir. Bir ölçüye kadar olmasındaki sebep ise Göktaş'ın, erek metne kaynak metinde bulunmayan "ta içlerine" ve "sürekli" gibi ek ifadeler eklemiş olmasından kaynaklanmaktadır.

(Mahfuz, 1985:54) *الجنون يشق طريقه في الصخر حاملا الجوع والديون*

Beraberinde getirdiği açlık ve borçlarla çılgınlık, dağı taşı yararak yoluna devam ediyor! (Göktaş, 1992:89)

Bu cümlede ülkede yaşanan kaostan söz edilirken mecazi anlatımlara başvurulmuştur. Kaynak metinde yer alan cümlelerin birebir çevirisi "Çılgınlık, açlığı ve borçları taşıyarak çölde yolunu yararak gidiyor," şeklinde yapılabilmektedir. Göktaş bu dil oyununun çevirisinde "çöl" ifadesini erek metne aktarmayıp "yol" kelimesi yerine de erek kültürde çok doğal duran "dağı taşı" ifadesini tercih ederek kaynak ile erek metnin okuyuculara bıraktığı etkinin aynı olmasını hedeflemiş böylelikle de İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:57) *إن استسلمت للحزن جنت*

Hani üzüntülere pabuç bırakan biri olsam, çıldırmak isten bile değil! (Göktaş, 1992:94).

Bu dil oyununun çevirisinde Göktaş daha önceki cümlelerin bazılarında da olduğu gibi yine erek metne kaynak metinde mevcut olmayan bir deyim eklemiştir. Göktaş'ın "pabuç bırakmak" olarak yorumladığı ifadenin kaynak metindeki karşılığı *isteslemtu li'lhuzn* şeklinde bir ifadedir ve bu ifadenin de semantik anlamı "üzüntüye teslim olmak" biçimindedir. Ancak Göktaş bu mecaz anlatımı Türkçede var olan bir deyimle çevirmeyi tercih etmiş ve İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden bir erek metin ortaya koymuştur.

(Mahfuz, 1985:61) ومفاجأة صاعقة قذفها السيل من عل

Coşkun bir selin, tepelerden sürükleyerek karşımıza ansızın çıkarıverdiği bir sürpriz! (Göktaş, 1992:101).

Bu cümlede bir sürprizden bahsedilirken dil oyununa başvurulmuştur. Bu dil oyununun çevirisinde Göktaş kaynak metinde bulunmayan "coşkun, karşımıza ansızın çıkarıverdiği," gibi ifadeleri erek metne eklemeyi tercih etmiştir. Kaynak metindeki cümlelerin birebir çevirisi "selin yükseklerden fırlattığı yıldırım gibi bir sürpriz," şeklinde olabilmektedir. Ancak bilinmelidir ki "gibi" sözcüğü kaynak metinde mevcut değildir; bu sözcük, cümlelerin Türkçenin normlarına aykırı olmaması için konulmuştur. Göktaş, benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaşarak Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir erek metin oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:67) توجد قرانن قوية على دعوة موجهة لي للزواج من شقيقة أنور علام زوج رندة

"Biliyor musun, Rande'nin beyi Enver Allam'ın kız kardeşiyle evlenmem için bana yeşil ışık yakıyor!" (Göktaş, 1992:109).

Bu cümlede edebi bir dil oyunu mevcuttur. Göktaş'ın "yeşil ışık yakmak" olarak yorumladığı ifadenin kaynak metindeki karşılığı *karain kaviyye* biçiminde bir ibaredir ve bu ibare "güçlü karineler" anlamına gelmektedir. Bilindiği üzere karine sözcüğü "delil, kanıt" gibi manalar taşımaktadır. Göktaş'ın, bu ifadenin çevirisinde "yeşil ışık yakmak" ifadesini kayda geçirerek anlamların semantiğini tamamen değiştirdiği böylelikle de Modülasyona örnek teşkil eden bir erek metin oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca bu çeviri yaklaşımıyla kaynak metinden bir hayli fazla uzaklaşıldığı için de Yönlü Eşdeğerliğin de meydana geldiği iddia edilebilir.

(Mahfuz, 1985:79) فمن طول الهزائم وكثرتها ترسبت نعمة الأسي في أعماقنا

Yenilgilerimizin bolluğu yüzünden, kederin nağmesi ta içimize dek işlemiştir (Göktaş 1992:131).

Bu dil oyununun çevirisinde Göktaş kaynak metne büyük ölçüde sadık kalmıştır. Göktaş'ın mecaz anlamda "işlemek" biçiminde çevirdiği fiilin orijinali *terassebe* şeklinde bir fiildir ve bu da "işlemek" anlamına gelmektedir. Ancak çevirmenin "ta içimize" olarak yorumladığı ibarenin kaynak metindeki karşılığının birebir çevirisi ise "derinliklerimize" şeklindedir. Göktaş benimsediği bu çeviri yaklaşımıyla anlamın semantiğini tam olarak değiştirmemiş ve Yerine Geçirme prosedürüne örnek teşkil eden bir erek metin ortaya koymuştur. Böyle bir çeviri yaklaşımının aynı zamanda Doğal Eşdeğerliğin de bir örneği olduğu savunulabilir zira bu çeviri yaklaşımı erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini ortadan kaldırmamaktadır.

(Mahfuz, 1985:81) الزمن توقف وغير لونه ثم اطل علينا بوجه جديد

Zaman duruyor adeta, başkalaşiyor, daha bir yenileniyor sanki (Göktaş, 1992:133).

Kaynak metinde yer alan bu cümlede çok edebi ve belagath bir dil oyunu yer almaktadır. Cümlelerin birebir çevirisi "zaman durmuş, rengini değiştirmiş daha sonrasında da karşımıza yeni bir yüzle çıkmıştır," biçiminde olabilmektedir. Ancak Göktaş ilginç bir şekilde kaynak metninde edebi bir dil

oyunu bulunan bu cümledeki tüm mecaz anlatımları törpülemiştir. Böyle bir çeviri yaklaşımı sonucunda da anlamların semantiği değişmiş ve Modülasyona örnek teşkil eden bir tercüme oluşturulmuştur. Ayrıca Göktaş'ın erek metinde kayda geçirdiği "adeta" ve "sanki" sözcükleri ise kaynak metinde mevcut değildir ve cümlelerin bağlamına da uymamaktadır.

(Mahfuz, 1985:81) سينجو وينتقم

"Hele bir iyileşsin, bu işi yapanlara analarından emdikleri sütü burunlarından getirecektir!" (Göktaş, 1992:133).

Göktaş bu cümleyi Türkçeye aktarırken kaynak metindeki belagatı çok fazla zedelemiştir. Kaynak metinde yer alan cümlelerin birebir çevirisi "kurtulacak ve intikam alacak," biçiminde yapılabilmektedir. Ancak çevirmen bu cümleyi erek metne aktarırken mecaz anlatım içeren bir deyim kullanmayı tercih etmiş ve erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini tamamen ortadan kaldırdığı için Yönlü Eşdeğerliğe örnek teşkil eden bir tercüme kayda geçirmiştir.

(Mahfuz, 1985:82) هذا جزء من يتصور أن البلد جثة هامدة

Ülkeyi, kokuşmuş bir ceset olarak görenin cezası budur işte! (Göktaş, 1992:134).

Bu cümlede yer alan dil oyununda ülke bir cesede benzetilerek teşbih yapılmıştır. Erek metinde Göktaş'ın "kokuşmuş bir ceset," olarak yorumladığı ifadenin kaynak metindeki karşılığı *cüsse hamide* biçiminde bir ibaredir ve bu ibare "donuk bir ceset" anlamı taşımaktadır. Bu ibare Arapçada bir kalıptır. Göktaş bu kalıbı "kokuşmuş bir ceset" biçiminde Türkçeye aktararak anlamın semantiğini değiştirmiş ve Modülasyona örnek teşkil eden bir çeviri oluşturmuştur.

(Mahfuz, 1985:82) ومقاتلة الأشباح خير من الخوف

Korkudan pusup kalkmaktansa, hayaletlerle savaşmak çok daha iyidir! (Göktaş, 1992:135).

Bu dil oyununun çevirisinde büyük ölçüde kaynak metne sadık kalan bir tercüme kayda geçirilmiştir. Cümlelerin birebir çevirisi "hayaletlerle savaşmak korkudan daha hayırlıdır," biçiminde olabilmektedir. Göktaş her ne kadar kaynak metinden çok uzaklaşmamış olsa da erek metne dahil ettiği pusup kalmak" fiili kaynak metinde mevcut değildir. Ancak böyle bir ekleme erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini yok etmediği için bu çeviri yaklaşımıyla Doğal Eşdeğerliğin sağlandığı söylenebilir.

(Mahfuz, 1985:83) البلد مريض بالتعصب يا رندة

Memleketi, bağınazlık kasıp kavuruyor kızım! (Göktaş, 1992:136).

Bu cümle romandaki karakterlerden biri olan Rande'ye hitaben söylenmiş bir sözdür. Cümlede mecaz anlatım içeren bir dil oyunu yer almaktadır. Cümlelerin birebir çevirisi "ülke bağınazlıkla hasta olmuş durumdadır ey Rande," şeklinde olabilmektedir. Göktaş bu dil oyununu Türkçeye aktarırken erek okuyucunun rahatlıkla anlayacağı "kasıp kavurmak" ifadesini tercih etmiştir. Benimsenen bu çeviri yaklaşımının İletişimsel Çevirinin güzel bir örneği olduğu savunulabilir.

Başkan'ın Öldürüldüğü Gün adlı romanda yer alan dil oyunlarının Göktaş tarafından yapılan Türkçe çevirisi analiz edildiğinde Göktaş'ın, erek metni erek kültürün normlarına bir hayli fazla yaklaştırarak bu normlarla tamamen uyumlu bir erek metin oluşturmayı hedeflediği böylelikle de Öncül Normu kabul edilebilir çeviri yapmak olduğu söylenebilir.

Göktaş'ın çevirisi süreç öncesi çeviri normları açısından değerlendirildiğinde çevirinin ara dilden yapılmadığı, doğrudan romanın dili olan Arapçadan yapıldığının kesin olarak bilindiği söylenebilir. Bunun yanı sıra ortaya konulan bu erek metin çeviri süreci normları bağlamında değerlendirildiğinde Göktaş'ın kaynak metinde yalın anlatımla ifade edilen cümleleri bile sıklıkla deyimle dönüştürerek çevirdiği, ancak kaynak metindeki bazı mecaz anlatım içeren deyimleri ise törpülediği görülmüştür. Bunlara ek olarak Göktaş'ın çevirisi metinsel-dilsel normlar bağlamında değerlendirildiğindeyse erek metnin dilinin sade ve yalın olduğu, Osmanlıca kelimelere ise çok fazla yer vermediği görülmüştür.

Sonuç

Bu çalışmada Vinay ile Darbelnet, Newmark, Pym ve Toury'nin kuramları ışığında Mısırlı edebiyatçı Necib Mahfuz tarafından kaleme alınan ve Göktaş tarafından da Türkçeye çevrilen *Başkan'ın Öldürüldüğü Gün* adlı romanda yer alan dil oyunlarının çevirisi analiz edilmiştir. Araştırmada sırasıyla bilimsel bir çeviri eleştirisinin nasıl yapılacağına dair bilgi verilmiş, analizin kuramsal çerçevesini oluşturan kuramlar birincil kaynaklara dayanarak açıklanmış ve dil oyunlarının çevirisinin analizi yapılmıştır. Araştırmada, yapılan çeviri Vinay ile Darbelnet, Newmark ve Pym'in kuramlarına dayanarak incelenmiş bunların sonucunda elde edilen bulgulardan da çevirmenin, Toury'nin Normlar Kuramı bağlamında kabul edilebilir mi yoksa yeterli mi çeviri yaptığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın en temel tartışma konusu bir çeviri eleştirisinin başka bir deyişle analizin bilimsellik kriterini sağlayabilmesi için kesinlikle bir kuramsal çerçeveye oturtulması gerektiğidir. Çalışmanın sonucunda elde edilen en temel bulgulardan biri kuramsal çerçeveye oturtulmamış bir çeviri eleştirisi çalışmasının sadece hata avcılığı düzeyinde kalacağıdır. Çalışmada kuramsal çerçeveye oturtulmuş Arapça-Türkçe çeviri eleştirisi çalışmalarının bir hayli az olduğu da vurgulanmıştır.

Çalışmanın sonucunda genel çeviri eleştirisi bağlamında elde edilen bulgu bir çeviri eleştirisinin bilimsellik şartını sağlayabilmesi için bir modele dayanması, ya da birkaç farklı çeviri kuramına dayanması gerektiğidir. Bu iki şarttan birinin yerine getirilmesi bir çeviri analizin bilimsellik düzeyine ulaşması açısından hayati önem arz etmektedir. Bunun dışında çalışmanın sonucunda Göktaş'ın çevirisiyle ilgili de birçok bulgu elde edilmiştir.

Bu araştırmada Göktaş tarafından yapılan dil oyunlarının çevirisinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Göktaş'ın çevirisiyle ilgili elde edilen en temel bulgu çevirmenin, genel olarak erek metni erek kültürün normlarıyla birebir uyumlu hale getirmeyi hedeflediği, böylelikle de Öncül Norm olarak kabul edilebilir bir çeviri oluşturduğudur. Bunun yanı sıra Göktaş sıklıkla kaynak metnin kaynak okuyucuda bıraktığı etkinin aynısını erek metnin de erek okuyucuda bırakması için çaba göstermiş ve erek metni erek okuyucu tarafından daha rahat anlaşılır hale getirmeyi hedeflemiş böylelikle de İletişimsel Çeviriye örnek teşkil eden tercüme kayda geçirmiştir. Ancak bazen kaynak metne sadık kalarak Semantik Çevirinin örneği olan çeviriler de oluşturduğu saptanmıştır.

Bunlara ek olarak Göktaş'ın çevirisiyle ilgili başka bulgular da elde edilmiştir. Romandaki dil oyunlarının çevirisinin geneline bakıldığında Göktaş'ın benimsediği çeviri yaklaşımının Yönlü Eşdeğerlik olduğu tespit edilmiştir. Göktaş yaptığı çevirilerde sıklıkla kaynak metinden, erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalini ortadan kaldıracak şekilde uzaklaşmıştır. Ancak Göktaş'ın nadiren Doğal Eşdeğerliğe örnek teşkil eden çevirilerinin de olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen son bulgu ise Göktaş'ın benimsediğı Yönlü Eşdeğerlikten ötürü erek metnin kaynak metne geri çevrilme ihtimalinin ortadan kalkmasıyla anlamın semantiğı tamamen değıştirilerek Modülasyona örnek teşkil eden çevirilerin de kayda geçirilmiş olmasıdır. Ancak Göktaş'ın çok nadir Yerine Geçirme Prosedürüne örnek teşkil eden çeviriler de meydana getirdiğı saptanmıştır. Göktaş'ın çevirisine genel olarak bakıldığında çevirmenin sıklıkla kaynak metinde mecazi anlatım içeren bir ifadeyi törpüleyip erek metne sadeleştiren aktardığı, kaynak metindeki yalın bir anlatımı ise erek metne deyime dönüştürerek aktardığı söylenebilir. Bu durumun da, yazarın üslubuna zarar vermesiyle kaynak metinde mevcut olan belagatın erek metne yansıtılmamasına yol açtığı tartışılabilir. Sonuç olarak bu araştırmanın Necib Mahfuz'un edebi üslubunu daha iyi tanıtmak ve en önemlisi Arapçadan Türkçeye yapılmış, kuramsal çerçeveye dayandırılmış sistematik ve bilimsel bir çeviri eleştirisini çalışması ortaya koymak açısından alana büyük katkı sağladığı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Broeck, R. V. D. (2014). Second Thoughts on Translation Criticism. *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. T, Hermans. (ed). (s. 54-62). New York: Routledge.
- Holmes, J. S. (2004). The Name and Nature of Translation Studies. *The Translation Studies Reader*. L, Venuti. (ed). (s.180-193). New York: Routledge.
- House, J. (2015). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- İnce, Ü. (1997). Kuram ve Uygulama Bilgisiyle Çeviri Eleştirisini. *Hasan Ali Yücel Anma Kitabı*. İstanbul: YÜ. 9(1)253-259.
- Karantay, S. (1993). Çeviri Eleştirisinin Bilimsel Konumu Üzerine Eleştirel Görüşler ve Bir Model Önerisi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. 4(2) 17-24.
- Kocabıyık, H.S. (2021). *Çok Boyutlu Bilimsel Çeviri Eleştirisini Modeli*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kocabıyık, H.S. (2022). *Çeviribilimi Anlamaya Doğru*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Mahfuz, N. (1985). *Yevme Kutile ez-Zaim*. Mısır: Daru Masr lit-tiba'a.
- Mahfuz, N. (1992). *Başkan'ın Öldürüldüğü Gün*. (Çev. L, Göktaş). İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Munday, J. (2012). *Introducing Translation Studies*. London: Routledge.
- Newmark, P. (1988). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon.
- Popovic, A. (1970). The Concept Shift of Expressions in Translation Analysis. *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*. J, Holmes. (ed). (s. 78-87). Mouton: Slovak Academy of Sciences.
- Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories*. London: Routledge.
- Reiss, K. (2014). *Translation Criticism Potentials and Limitations*. London: Routledge.
- Sarı, Z. & Söylemez, A. S. (2022). George Orwell'in '1984' romanının iki Türkçe çevirisindeki eğretilmeli ifadelerin norm ve eşdeğerlik temelli betimleyici bir incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1191-1207. DOI: 10.29000/rumelide.1074534.
- Tosun, M. (2013). *Çeviri Eleştirisini Kuramı*. İstanbul: Aylak Adam.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Tel Aviv: John Benjamins.
- Toury, G. (2014), A Rationale for Descriptive Translation. *The Manipulation of Literature Studies in Literary Translation*. T, Hermans. (ed). (s. 16-42), New York: Routledge.
- Vinay, J. P., & J, Darbelnet. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. J, Sager. (çev.) Philadelphia: John Benjamins.

43. Çoğuldizgeye göre postmodern yazının oluşumunda çevirinin rolü: Patrick Süskind'in postmodern eseri "Koku"nun dizgeye katkısı

Ümmügülsüm ALBİZ¹

APA: Albiz, Ü. (2022). Çoğuldizgeye göre postmodern yazının oluşumunda çevirinin rolü: Patrick Süskind'in postmodern eseri "Koku"nun dizgeye katkısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 630-646. DOI: 10.29000/rumelide.1132603.

Öz

Mevcut çalışmada Türk edebiyat tarihinde postmodern yazının oluşumunda çevirinin rolünü genel hatlarıyla saptamak amaçlanmaktadır. Özde ise Alman yazar Patrick Süskind'in çok ses getiren ve birçok dile çevrilen postmodern eseri *Koku, Bir Katilin Hikâyesi*'nin (Das Parfum, Die Geschichte Eines Mörders) Türk postmodern yazın dizgesine katkısı tartışılmaktadır. Tüm bu incelemelerin kuramsal art alanı, İsraili araştırmacı Itamar Even Zohar'ın geliştirmiş olduğu çoğuldizge kuramına dayandırılmaktadır. Türk edebiyat tarihindeki postmodern çeviri yazın ve söz konusu postmodern eserin katkısı, Zohar'ın kuramsal yaklaşımı doğrultusunda merkez-çevre; birincil edebiyat-ikincil edebiyat ve kültür repertuarı doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmaktadır. Öncelikle postmodern yazın çoğuldizgesinde çevirinin rolü saptanmaya çalışılırken, Türk modern edebiyatının zayıf ve henüz gelişmemiş bir konumda olduğu, dizgede açık bulan postmodern çeviri yazın ile devinim gerçekleştiği, böylelikle modern edebiyatın ikincil edebiyat konumuna düştüğü sonucuna varılmaktadır. Ayrıca özellikle Amerikalı postmodernist yazarların çeviri eserlerinin dizgeyi yönlendirdiği ve Umberto Eco, Italo Calvino gibi İtalyan yazarların ise Türk postmodern yazının temsilcileri üzerinde etkili oldukları saptanmaktadır. Postmodern yazının ilk çeviri eserlerinden kabul edebileceğimiz *Koku*'nun ise henüz oluşmakta olan postmodern edebiyat çoğuldizgesine yenilik getirdiği; gelişim, eğitim, polisiye roman türü özelliklerini aynı anda taşımasından; üstkurmaca, metinlerarasılık, gerilim gibi postmodern yazının niteliklerine sahip olmasından ötürü Türk edebiyatının ve kültür repertuarının gelişimine olanak sağladığı saptamalarında bulunmak mümkündür. Çalışmanın sonucunda postmodern çeviri yazının, Türk postmodern yazının oluşumuna ve kültür repertuarına katkı sağladığı ve yönlendirici etkisi olduğu çıkarımına varılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çeviri yazın, çoğuldizge kuramı, postmodern yazın, Patrick Süskind, Koku

The role of translation in the formation of postmodern translation according to the polysystem theory: the contribution of Patrick Süskind's postmodern work "Perfume" to the system

Abstract

In the present study, it is aimed to determine the role of translation in the formation of postmodern writing in the history of Turkish literature in general terms. In particular, the contribution of German writer Patrick Süskind's postmodern work *Perfume, The Story of a Murderer* (Das Parfum, Die Geschichte Eines Mörders) that made a lot of noise and was translated into many languages, to the Turkish postmodern literary system is discussed. The theoretical background of all these studies is

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık ABD (Karaman, Türkiye), ualbiz@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2231-8672 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132603]

based on the plural system theory developed by Israeli researcher Itimar Even Zohar. Postmodern translation literature in the history of Turkish literature and the contribution of the aforementioned postmodern work, center-periphery; tried to be interpreted in line with primary literature-secondary literature approaches. First of all, while trying to determine the role of translation in the postmodern literary polysystem, it is concluded that Turkish modern literature is in a weak and undeveloped position, so that there is a movement with the postmodern translated literature that finds it open in the system. In addition, it is determined that the translation works of especially American postmodernist writers direct the system and Italian authors such as Umberto Eco and Italo Calvino are influential on the representatives of Turkish postmodern writing. Perfume, which we can accept as one of the first translated works of postmodern writing, brought innovation to the postmodern literary polysystem; its development, education, and detective novel features at the same time; It is possible to make determinations that it enables the development of Turkish literature and cultural repertoire, as it has the characteristics of postmodern writing such as metafiction, intertextuality, and tension. As a result of the study, it is concluded that the postmodern translated literature contributes to the formation of Turkish postmodern literature and cultural repertoire and has a guiding effect.

Keywords: Translated Literature, Polysystem theory, postmodern literature, Patrick Süskind, Perfume

Giriş

Postmodernizm, sanat, müzik, tiyatro vb. birçok alanı etkilediği gibi edebiyatı ve daha sonra ise çeviribilimi de etkileyen bir akım olmuştur. Öncelikle postmodern edebiyatın hangi unsurlar üzerine yapılandırıldığını anlamak, Türkçe çevirisi ile *Koku* adlı eserin, alan yazına ve kültüre katkısını saptamak açısından gereklidir. Latince sonra anlamına gelen –post öneki ile anlam evreni bulan kavramın modernizmden sonra ya da modernizme karşıt olduğu savı imlenmektedir. Kavramın, karşıtlık savı görmezden gelinse ve modernizmden sonra ortaya çıktığı gerçeği kabul edilse bile, içinde zıtlıkları, parodileri, pastiş yaklaşımları barındırmasından ötürü karşıtlık savını da desteklemektedir. Kızılar (2006: 113) "toplumsal alanda önceki dönemden farklı dönüşümler kaydedilmesine karşın, postmodernizmin modernizmden kökten bir kopuşu imlemediğini" belirtmektedir. Bu görüşten de hareketle, modernizmden tam bir kopuş söz konusu olmadığı gibi kavramın modernizmden bir anlamda zıtlıktan beslendiğini belirtmek mümkündür. Edebiyat dizgesi içerisinde postmodernizmin, modernizmden sonra geldiği, modernizmden tam bir kopuşu gerçekleştirmediği ya da zıtlıklardan beslendiği savları doğru olsa da bu çalışma, çeviri faaliyetleri açısından modern-postmodern ilişkisini daha farklı yorumlamayı amaçlamaktadır. Postmodern kavramının bilimde, edebiyatta, sanatta vb. alanlarda ortaya çıkmasının en önemli göstergesi olarak modern kavramının bahsi geçen alanlarda 'zayıf', 'güçsüz' durumda olması gösterilebilir. Özellikle çalışmanın konusu ve sınırları açısından modern edebiyatın 'zayıf', 'güçsüz' olduğu yerde postmodern edebiyatın ortaya çıkmış olduğu iddia edilmektedir. Postmodern edebiyatın içerisinde çeviri yazının var olduğu hatta mevcut edebiyat dizgesini biçimlendiği ise muhakkaktır. Söz konusu çalışma bu durumu, çoğuldizge kuramının yaklaşımlarını dikkate alarak postmodern çeviri yazının oluşumunun, modern edebiyat dizgesindeki kırılmadan, boşluktan kaynaklandığını öne sürmektedir. Örnek olarak Türk yazını ve Türk çeviri yazını araştırılmakta, modern edebiyattaki boşluklar, yerli postmodern edebiyat henüz oluşum aşamasında iken çeviri postmodern yazının ortaya çıkışı ve çok katmanlı bir eser olan *Koku*'nun postmodern çeviri yazına katkısı tartışılmaktadır. Tanzimat'tan yakın tarihimize kadar Batı düşüncesinin ve çeviri faaliyetlerinin etkisinin hissedildiği, çeviriler yoluyla Batı düşüncesini anlamaya önem veren bir kültürün, postmodern çeviri yazın tarafından şekillenmemesi pek olası görünmemektedir.

Çoğuldizge kuramına göre, çeviri metnin içerisine girmeden tarihsel bağlamda çeviri faaliyetlerini yorumlamak bu çalışmada temel amaçtır; fakat tüm disiplinlere etki etmiş olan postmodernizmin çeviribilimdeki kuramsal-yöntemsel yaklaşımlara² da etki ettiğini belirtmek gerekmektedir. Mevcut çalışmanın araştırma evreni açısından postmodernizm ile çeviribilimdeki kuramsal yaklaşımlara ya da yöntemsel açınımlara detayları ile değinmek gerekli olmasa da öteki, ikincil, türev kavramlarının postmodernizm ile yapışöküme uğratılması; kültürel dönüşüm ile "çevirmenin görünürlüğü" (Venuti,2004), çevirinin "yeniden yazım" (Lefevere,1992) olduğu, feminist çeviri bağlamında "metne müdahale edilerek (ekleme-önsöz-dipnot vs)" (von Flotow,2009) erk dengelerinin bozulması ya da çevirmenin etik bağlamda ortaya çıkabilme için "siyasi bir aktivist" (Stolze, 2011: 215) rolü üstlenmesi postmodernizmin çeviribilime girdiğinin ve alanı etkilediğinin kanıtını oluşturmaktadır. Postmodernizm ve çeviribilim açısına yöntemsel yaklaşımlar açısından bakmak hem çeviri sürecinde bir yol saptaması yapmak hem de "yazarın ölümünün ilan edilerek" (Barthes,1977) okur-çevirmenin doğuşunun imlendiği postmodern yaklaşımda çevirmene metin içerisinde özgürlük alanı sağladığını bilmek açısından önem taşımaktadır. Postmodernizm hakkında genel bir kanı oluşturduktan sonra çalışmanın asıl odak noktasına kaymak amaçlanmaktadır. Postmodern eserlerin çevirisinin çoğuldizgeye girerek çeviri çoğuldizgesine etkisini tartışmak ve Alman roman-oyun yazarı Patrick Süskind'in postmodern düzlemde yazmış olduğu *Das Parfum, die Geschichte eines Mörders* adlı eseri kısaca tanıtarak Türkçe diline ve edebiyatına girişini, Itamar Even Zohar'ın geliştirmiş olduğu betimleyici bir kuram olan çoğuldizge yaklaşımına göre ele almak, çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Postmodern bir eserin ilk defa Türkçeye aktarımı ve bunun beraberinde Türk yazın dizgesindeki etkisi, günümüze kadar eserin baskı sayısı ve en önemlisi postmodern yazına katkısı, tartışmanın diğer konularını oluşturmaktadır.

1.Postmodern yazının özellikleri

Kesin bir tanımı olmayan, muğlak, belirsiz bir içeriği olan postmodernizm, felsefi yaklaşımlardan beslenen sanat ve kültür alanlarını etkileyerek edebiyatı da içerisine almış olan bir akımdır. Modernizmin aksine postmodern edebiyatta ortaya çıkan özellikler farklılaşır, gerçeklik algısı değişir, okur ve okurun alımlaması ön plana çıkar. Postmodern edebiyat, her türlü yaklaşım, görüş ve düşüncelere açık olması ile çoğulculuğu; eserin gerçeklikten uzak bir kurgu üzerine yapılandırıldığını neredeyse sık sık okura hatırlatarak üstkurmaca özelliklerini; farklı metinlere atıfta bulunarak metinlerarasılığ; geçmişe dönerek, tarihler vererek tarihselliği ve yazarın sözcüklerle gerçekleştirdiği dil oyunlarını, içinde barındıran çok katmanlı bir yapıdan oluşmaktadır. Akyıldız (2015: 14), bir mesaj verme kaygısından uzak, daha çok eğlence amacıyla eser yaratan muzip bir oyuncu tutumunun bu sanatın önde gelen özelliklerinden olduğunu vurgulamaktadır. Postmodern eserlerin özelliklerinden olan çoğulculuk, üstkurmaca, metinlerarasılık, gerilim/gizem, tarihe yönelme, dil oyunları kavramlarını biraz detaylandırmak, postmodern yazının genel özelliklerini ortaya koymak açısından gereklidir.

Postmodern eserlerin, en belirgin özelliklerinden birisi olan çoğulculuk kavramının edebi eserlere yansması "türlerin, metinlerin çoğul olması, anlatıcıların, kahramanların çoğulluğu" (Akyıldız, 2015: 47-48) olarak görülebilir. Bu çoğulluk, metne farklı anlamlar katmaktadır ve metnin, farklı şekillerde çoğulcu bir bakış açısıyla okunması anlamına gelmektedir. Eserin kurgusunun kurmaca olduğu net bir şekilde okura sunulan üstkurmacada Ecevit (2001: 98), "bir yazar-anlatıcının metnini nasıl kurguladığını okura anlattığını, okuruyla kurgu sorunlarını tartıştığını ve farklı ontolojinin insanları

² Selen Tekalp (2021) Postmodernizmin çeviribilime etkilerine genel bir bakış ve Ümmügülüm Albiz (2022) Çeviribilim ve postmodernizm ilişkisine yöntemsel boyutlarıyla genel bakış başlıklı çalışmalarda kuramsal açınımları daha detaylı saptamak mümkündür.

olan metnin kişilerinin ise etten kemikten değil, dilden oluşmuş olduklarını" ifade etmektedir. Metinlerarasılık ile ise farklı metinlerden izler taşımak, eski metinlerden alıntılama yapmak ön plana çıkmaktadır. Kızılar (2006: 184), modernistlerin veya gerçekçilerin yaratma ediminin esas koşulu olarak gördükleri 'özgünlük' ilkesini, metinlerarası ilişkilerin çökertmiş olduğunu öne sürmektedir. Bu durumda yeni yazılmış her metin, kendinden önce yazılmış olan metinlerden bir esinlenme, bir iz taşır. Böylelikle postmodernist yapıtlarda özgünlük beklentisi oluşmaz. Aktulum (2000:9), metinlerarasılığın 1960'lardan sonra yazılan ve postmodern olarak adlandırılan Yeni Roman temsilcilerinin (Butor, Simon, Robbe-Grillet, Sarraute) eserlerinde uygulama alanı bulduğunu ve düzgü düzeyinde postmodern romanı belirleyen en önemli özellik durumuna geldiğini belirtir. Karabulut ve Biricik (2017: 42), gerilim/gizem kavramlarının modern romanın seçkinciliğiyle postmodern romanın kitle kültürünü benimseyen tutumundan doğduğunu, bunun postmodern metnin eklektik tavrından kaynaklandığını belirtmektedir. Tarihe yönelim bağlamında ise Sazyak (2002), modernizmin aksine kişiyi ileriye doğru, tarihten kopuş şeklinde değerlendirmenin sanatın alanını daraltacağı görüşünü postmodernizmin öncelediğini vurgulamaktadır. Anlaşıldığı üzere tarihe yönelmenin postmodernizmin alanını genişleteceği gibi tarihi figür ya da olayların da yapıtlarda konu edinilmesi anlamına gelmektedir. Kızılar (2006: 182), "olasılıkların ve belirsizliklerin belirlendiği, parçalanmış, odaksızlaştırılmış, metinselleştirilmiş postmodern bir dünyada yazar, hem yaşamdan topladığı parçacıklarla hem de metniyle oynamakta olan oyuncu bir yazardır" ifadeleri ile postmodern yazının oyun kuramı bağlamında nasıl değerlendirilmesi gerektiğini özetlemiş olmaktadır.

Postmodern yazının genel özelliklerini sıralamak, eserlerin postmodern olması için temel ölçütlerini anlamak ve *Koku* eserinin de postmodern bir eser olması için içinde barındırması gereken ana unsurları saptamak açısından önemlidir.

2. Even Zohar ve Çoğuldizge kuramı

İsraili çeviribilimci Itamar Even Zohar'ın 1970'li yıllarda ortaya attığı ve çeviri edebiyatı tarihsel boyutları ile tartıştığı çoğuldizge kuramında çeviri edebiyatın konumunu merkez-çevre, saygın görülen edebiyat-saygın görülme-yen edebiyat, birincil edebiyat-ikincil edebiyat kavramları doğrultusunda açıkladığı görülmektedir. Zohar'ın devingen katmanlaşma adını verdiği merkez-çevre ilişkisinde farklı katmanlar arasında süregelen mücadele bazı metin gruplarının yer değiştirmesine kimi metinlerin merkeze kiminin ise çevreye kaymasına (Gürçağlar, 2003: 243) sebep olduğu bilinmektedir. Zohar (1990: 14), bir çoğuldizgenin yalnızca merkez-çevre terimleri açısından düşünülmemesi gerektiğini, farklı durumların olası olduğunu, örneğin aynı çoğulsistem içerisinde bir sistemin çevreden komşu çevre sisteme aktarılabilceğini ve daha sonra merkeze geçebileceğini ya da geçemeyeceğini belirtir. Devingenlik ve durağanlık durumları doğrultusunda kavramları ele alan Zohar, birincil ve ikincil edebiyat kavramlarını yenilikçilik ve tutuculuk bakımından ele almış, yenilikten yana olan merkezi tehdit edici güce sahip çevresel konumdaki edebiyata birincil edebiyat; politik bakımdan hâkim olan gücün merkeze koymak istediği saygın edebiyat ise tutucu olduğu için ikincil edebiyat konumundadır (Zohar akt Yazıcı,2005: 127). Çevredeki edebiyat yenilikçi olduğu ve merkezi tehdit ettiği için bir devingenlik durumu oluşur ve durağan durumda olan merkez tehdit edilmiş olur. Bu durumda devingen katmanlaşma gerçekleşmiş olur ve çevredeki edebiyatın merkeze kayma olasılığı artar. Çeviri edebiyatın değişmez bir konumu olmadığını, birincil ya da ikincil durumda olmasının çoğul sistemdeki koşullara bağlı olduğunu ve konumunun kalıcı olarak değişmediğini belirten Zohar (1978: 23-24), çeviri edebiyat için çoğuldizgede gerekli olan üç ana durumdan bahseder;

a. Bir çoğuldizge henüz kristalleşmemiş yani edebiyat, henüz kurulma sürecinde "genç" ise, b. bir edebiyat ya çevresel ya zayıf ya da her ikisi durumunda ise, c. edebiyatta dönüm noktaları, krizler veya edebi boşluklar varsa,

çevirinin konumunun değişmesi yani ikincil konumdan birincil konuma geçmesi için uygun şartların oluşmuş olduğunu belirtmektedir. İlk örnekte çeviri edebiyatın, genç edebiyatın ihtiyaçlarını karşıladığını; ikinci durumda da aynı şeyin geçerli olduğunu çoğuldizgenin arzu ettiği tüm sistemleri üretmediği için çeviri edebiyatla literatürün doldurulduğu; üçüncü durumda ise çoğuldizge içindeki dinamiklerin krizler yarattığı ve böyle bir durumda merkezi edebiyat içinde bile çeviri edebiyatın birincil pozisyon alabileceği, bunun ise edebiyat dizgesinde oluşan boşluklardan kaynaklı olduğu açıklanmaktadır (Zohar, 1978: 25). Çeviri edebiyatın konumunu bu açıklamalarla daha da belirginleştiren Zohar, çeviri edebiyatın sadece ikili karşılaştırmalarla eş değerlik düzeyindeki saptamaların ötesine geçerek tarihsel boyutlarına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda Aksoy (2002: 42) ise çeviri eş değerliği ve yazınsal işlev kavramlarını, çeviri eserleri tarihsel bir açıya oturtabilecekleri boyutlara esneterek, çeviri sürecini etkileyen estetik ön varsayımların tarihsel doğruları anlamının olası olduğunu öne sürmektedir. Zohar'ın yaklaşımının en önemli kavramlarından biri olan kültür repertuarı ise kuram içerisinde kültürün konumlanışını açıklamaktadır. Bir grubun ya da o grubun bireysel üyeleri tarafından yaşamın düzenlenişinde kullanılan seçeneklerin tümü veya bu seçeneklerin kabul görmüş bütünü, kültür repertuarı olarak tanımlanmaktadır (Zohar akt. Karadağ, 2012: 49). Grupların değişkenlik gösterebileceği, en küçük gruptan en büyük gruba kadar her bireyin bir kültüre bağlı olduğundan ve hayatlarının belli bir kültüre göre düzenlenişinden kültür repertuarı çerçevesinde bahsedilir. Zohar (2009: 10), genellikle tüm çoğuldizgenin merkezinin ünlü kanonlaşmış repertuarla aynı olduğunu ve bu yüzden de bir repertuarın kanonikliğini belirleyen çoğul dizgenin baskın grubu olduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre kanoniklik sağlandıktan sonra, grup ya kanonlaştırdığı özelliklere bağlı kalır (ve böylece çoğuldizge üzerindeki kontrolü sağlar) ya da gerektiğinde kontrolü sürdürmek için kanonlaştırılmış özelliklerin repertuarını değiştirir. Ancak, her iki yaklaşım da başarılı olmazsa, söz konusu grup ve onun kutsallaştırılmış repertuarı, başka bir grup tarafından bir kenara itilecek ve daha sonra başka bir repertuarı yücelterek merkeze doğru ilerleyecektir (Zohar, 2009: 10). Zohar'ın kültür repertuarı yaklaşımında merkezde baskın grubun repertuarının olduğu ve grubun kanonlaştırdığı repertuar çerçevesinde çoğuldizge üzerindeki gücü kaybetmesiyle merkez-çevre arasında devingen durumun olduğu anlaşılmaktadır.

Kısaca, çeviri edebiyatın tarihsel geçmişine bütüncül bakmayı yeğleyen yaklaşım, erek kültür ve dil içerisine yerleşen ya da çevrilen eserin de seçilme sebebi, nasıl seçildiği ya da o kültür ya da dil içerisinde nasıl bir etki yarattığı üzerinde durmakta, merkez-çevre, birincil edebiyat-ikincil edebiyat ve kültür repertuarı kavramları ile kuramsal yaklaşımın detayları açıklanmaktadır.

2.1. Çoğuldizge kuramına göre erek dizgede postmodern çeviri yazının oluşumu

Yazıcı (2005:127), karşılaştırmanın Zohar'ın çoğuldizge kuramı içerisinde çok yönlü yapıldığını, ulusal yazını hem kendi içerisinde hem de çeviri yazınla ilişkisi bakımından ele aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da benzer bir yöntem izlenerek önce ulusal yazın içerisinde -yani Türk yazın dizgesinde- ilk modern akabinde postmodern eserlerin yeri daha sonra ise Zohar'ın yaklaşımı ile ithal olan çeviri ile ya da çeviri faaliyetleri ile postmodern eserler bağlamında dizgenin konumu, tartışma konusu edinilmektedir. Çünkü tüm dünyada olduğu gibi Türk edebiyatında da modern edebiyatın mevcut olduğu bir dizgeye postmodern eserler girmeye başlar ve alışılan, merkezde olan dizge çevredeki ile sarsılır. Yenilikten yana olan çevredeki edebiyat -postmodern eser bağlamında moderne karşıt,

simgelere, mitolojiye yönelen, modern eserin özelliklerini sarsan çoğulculuk, üstkurmaca, parodi, pastiş, metinlerarasılık gibi unsurlarla- merkeze yenilik getirir.

Türk yazın dizgesine postmodern edebiyatın girişinden önce kısaca modern edebiyat hakkında fikir edinmek, yerli ve çeviri yazında geleneksel olana, tutucu olana karşı geliştirilmiş olan modern edebiyatın konumunu kısaca tartışmak postmodern edebiyatın dizgeye nasıl girdiğini anlamak açısından belirleyici olacaktır. Öncelikle konu edinilen postmodernist eserin roman olması dolayısıyla modern roman türüne odaklanmak gerekmektedir. Yürek (2008:192), modernist romanın modernizmin bazı yönlerinden yararlanırken bazı yönleriyle de eleştiri niteliği taşıdığını, modernist romanın kurgusunun ise geleneksel-gerçekçi romanda olduğu gibi zaman-dizinsel bağlamda akmadığını vurgular. Ayrıca Yürek, modernist roman anlayışının temel sorunsalının bireyin yabancılaşması, modern yaşama uyum sağlayamaması yönündeki benzeri konular olduğunu da belirtir. Tanzimat döneminden kalma bir yaklaşım olarak Batı'nın peşinden gitme ya da Batı'dan etkilenme durumunun modern romanın oluşum sürecinde de devam etmiş olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu Yürek (2008:200), toplum, kültür ve bilimsel bağlamda modernist romanı oluşturacak alt yapının Cumhuriyet'in temelinde var olan akılcılık ile mümkün olabileceğini; fakat Batı'da hem düşünsel alanda hem de edebiyatta, romanda modernizmin yerini postmodernizme bırakmasının süreci engellediğini belirtmektedir. Tanımlanan durum, her ne kadar Batı'yı taklit etmenin sonucu olarak kabul edilse bile Zohar'ın çoğuldizge kuramına göre modern edebiyatın zaten zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü daha gelenekçi edebiyata karşı koyuş niteliğinde olan modern edebiyat, tam bir gelişme ya da yerleşme sağlayamamış, henüz daha oluşum aşamasında iken postmodern edebiyatla sarsıntıya uğramış görünmektedir. Yürek'in Batı'da modernizmin yerini postmodernizme bıraktığı yönündeki görüşü ile hem Türk yazın dizgesindeki yazarların modernist dizgeden kopmaya postmodern bağlamda yazmaya başladığını hem de postmodern çeviri yayınların da dizgeyi etkilediğini imlemektedir. Postmodern edebiyat üzerine tartışmalar ABD'de 1950'li yıllara dayanırken Batıda ise yine yaklaşık olarak aynı tarihlere dayandırılmaktadır. Postmodern edebiyatın ilk göstergelerinin Türk edebiyatında 1970'lerde ortaya çıktığı varsayılmaktadır ve özellikle Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar* (1972) romanı buna örnek olarak verilmektedir. Fakat Ecevit (2001: 84), bu yıllarda yazılan eserlerin yine de tam bir postmodern eser olmadıklarını, bu eserlerin modern ve postmodern özellikleri aynı metinde bir arada bulunduran avangardist Türk romanları olduğunu belirtmektedir. Ecevit'e göre ilk postmodern örneklerinin Türk edebiyatında ortaya çıkışını, tam olarak doksanlı yıllara dayandırmak mümkündür. 90'lı yıllarda postmodern eserlerle adı en çok anılan ise Orhan Pamuk olur. Ecevit (2001: 91), Pamuk'un *Beyaz Kale* (1985), *Kara Kitap* (1990), *Yeni Hayat* (1996), *Benim Adım Kırmızı* (1998) romanlarını Umberto Eco'dan, Italo Calvino'dan ve Amerikalı postmodernistlerden etkilenerek kaleme almış olduğunu imlemektedir. Ecevit'in söylemlerinden hareketle tam olarak postmodern Türk yazının oluşmaya başladığı evreden önceki sürece çeviri faaliyetleri açısından bakmak gerekmektedir. Mevcut çalışma, Ecevit'in 1990'lı yılları Türk edebiyatı için postmodern eserleri çıkış noktası olarak gösterdiği tarihi dikkate alarak yapılandırıldığı için, çalışma kapsamında ilk postmodern eser olarak varsayılan *Tutunamayanların* çıkış tarihi ile Orhan Pamuk'un eserlerinin yoğun olarak çıktığı yıllar arasında hangi postmodern çeviri eserlerin dizgeye girdiğinin saptanması, çoğuldizge çerçevesinde yorumlanabilmesi için önemlidir.

Dünya edebiyatında postmodern olarak kabul edilen birçok yazar bulunmaktadır. Thomas Berger, Richard Brautigan, Don DeLillo, Vladimir Nabokov, Peter Ackroyd, Angela Carter, E.L.Dochtorow, Umberto Eco³ bu isimlerden bazılarıdır. Ecevit (2001: 69), Calvino, Robbe-Grillet, Butor, Pynchon gibi

³ <https://literariness.org/2019/03/21/postmodern-novels-and-novelists/amp/>, erişim tarihi 23.04.2022

isimlerin postmodern edebiyatın avangartist; Eco, Süskind gibi isimlerin ise avangardist/deneysel biçimcilikle; Marge, Piercy, Coelho, Tamaro gibi isimlerin ise çeşitli ideolojilerle feminist veya çevreci, kozmik/mistik bağlamda yazdıklarını dile getirir. Ecevit'in bahsettiği yazarların postmodern çoğuldizgenin oluşumuna ne yönde katkıda bulduklarını da böylelikle saptamak mümkündür.

Dünya edebiyatı yazarlarının Türkçeye çevrilen ve postmodern olarak nitelendirilen eserlerini ve çeviri yıllarını kısaca vermek, postmodern çeviri yazının çoğuldizgeye girişi hakkında fikir edinmek bakımından önemlidir. Amerikalı yazar Thomas Berger'in, *Little Big Man* (1964) olarak kaleme aldığı eser, "postmodern, hicivli tarihi roman örneği olarak tartışılmakta ve postmodern tarihsel kurgu, tarihsel doğrulukla ilgili şüphencilik, hiciv, Batı türünün geleneklerinin parodisi gibi konuları ele almaktadır" (Sinowitz, 1999). *Küçük Dev Adam* adı ile Nurcihan Kesim tarafından çevrilerek 1973'te Baskan Yayınları tarafından yayımlanmıştır (Varlık Yıllığı, 1974: 427). Amerikalı yazar Richar Brautigan, "gerçekçi yazın geleneğine karşıdır ve gerçekçi romanın bir parodisi olan *Trout Fishing in America* (1967) romanını yazar (Gökçek, 2021: 403). Türkçeye Amerika'da *Alabalık Avı* olarak Zekeriya Şen tarafından 1995'te ; "ütöpic fantasiye dayanan, geçici madde olan karpuz şekerinden yaratılmış *In Watermelon Sugar* (1968)" (Sweat,1985) yapıtı, 1994 yılında Ayşe Nihal Karabulut'un çevirisiyle Yapı Kredi Yayınlarından ilk baskı ile yayınlanır. Don DeLillo'nun kaleme aldığı "postmodern bağlamda" (Baker, 1994) kabul edilen *Mao II* (1991), 1992'de Simavi Yayınları tarafından Gülden Şen çevirisi ile Türkçeye kazandırılmıştır. İngiliz eleştirmen, roman yazarı Peter Ackroyd, postmodern özellikteki tarihi romanı *The House of Doctor Dee* (1994), *Doktor Dee'nin Evi* olarak 2004'te Yapı Kredi Yayınlarından ilk baskısını⁴ yapar. "Yarısı 18. yy.'ın başlarında yarısı da çağdaş diyalogda yazılmış, modern bir detektif hikâyesi ile tuhaf bir şekilde bağlantılı on sekizinci yüzyıl yazısı olan" (Sentov,2009: 132) *Hawskmoor* (1985), "postmodern yaklaşım ile çözümlenen" (Knezevic, 2013) *The Last Testament* (1983) eseri ve daha birçok postmodern bağlamda ele alınabilecek yapıtı bulunan Ackroyd, Türkçede, "okurun tarih ve kurgu arasındaki ince çizginin farkına varmalarını amaçladığı"(Çokay,2014: 61) postmodern eseri *Chatterton* ile Füsün Elioğlu tarafından YKY'de 1995'te ilk baskısını yapar. Amerikalı yazar E.L. Dochterow'un yine 90'lı yıllarda *Ürperti*, *Ragtime* isimleri ile Türkçeye çevrilmiş eserleri mevcuttur.

Rus kökenli Amerikalı yazar olan Vladimir Nabakov ise modernizm ve postmodernizm arasında yapıtlar veren bir isimdir. "Zengin üslubu, güçlü dil kullanımı, yabancılaşma ve oyunların olduğu başyapıtı *Lolita* (1955) modernist ya da postmodernist roman olarak okunabilirken *Pale Fire* (1962) ve *Ada or Ardor* (1969) eserleri ise daha çok postmodern eserlerdirler" (Dangli,2010,s.22). Vladimir Nobokov'un *Lolita* eseri orijinal adıyla 1982 yılında Can yayınlarından ilk baskısını⁵ yapar. Ülkemizde üç ayrı Türkçe çevirisi olan *Pale Fire* eseri ise Yavuz'un aktardığı üzere Fatih Özgüven 1988'de dört kantodan oluşan şiirin birinci kantosunu çevirmeyi dener ve bu çeviri, Metis çeviri dergisinde *Solgun Ateş Birinci Şarkı* başlığıyla ilk kez yayımlanır. Daha sonra 1994'te Yaşar Günenç çevirisiyle *Solgun Ateş* adıyla Yaba Yayınevinden ikinci kez ve İletişim Yayınlarından ise 2013'te Yiğit Yavuz çevirisiyle üçüncü kez yayımlanır (Yavuz, 2014). *Ada ve Ardor* daha geç tarihlerde Türkçeleştirilmiş olsa da yazarın *The Real Life of Sebastian Knight* (1941) adlı eserinde "Nabakov'un katmanlar inşa ettiği, kurgusal sözcüklerle kurulan eserde yazarın sanata odaklandığı, anlatılarla oynadığı, ontoloji ile alakalı postmodern ilgisinden ötürü postmodernizmin üç ögesini gösterdiği" (Overend, 1998: 16) yönündeki sav, eserin postmodern göstergelerini ortaya koymaktadır. *Sebastian Knight'in Gerçek Yaşamı* adlı eser, Fatih Özgüven'in Türkçe çevirisiyle 1985 yılında 1. basımını yapar (Yavuz, 2014). İtalyan edebiyatının önemli

⁴ <https://www.idefix.com/Kitap/Doktor-Deenin-Evi/Edebiyat/Roman/Dunya-Roman/urunno=0000000153699>, erişim tarihi: 26.04.2022

⁵ <https://www.gazeteduvar.com.tr/lolita-romaninda-yer-alan-inzest-kelimesinin-turkceye-kizilbas-olarak-cevridigi-ortaya-cikti-haber-1534860>, erişim tarihi: 24.04.2022

isimlerinden yazar, filozof Umberto Eco, eserlerinden ötürü postmodern edebiyata yön veren isimlerden biri olarak nitelendirilebilir. *Il nome della rosa* (1980-*Gülün Adı*), *Il pendolo di Foucault* (1988-*Foucault'un Sarkacı*), *Baudolino*(2000- *Baudolino*), *L'isola del giorno prima* (1994-*Önceki Günün Adası*), *La misteriosa fiamma della regina Loana* (2004-*Kraliçe Loana'nun Gizemli Alevi*), *Il cimitero di Praga* (2010-*Prag Mezarlığı*) yazarın en bilinen eserlerini oluşturmaktadır. Yazarın *Gülün Adı* postmodern romanındaki "postmodern anlatı, zamansal çarpıklıktan ve güvenilmez anlatıdan yararlanır. Zamansal çarpıtma postmodern yazarların kullandığı bir teknik olduğu için fragmentasyon ve doğrusal olmayan anlatım gibi özellikleri içerir" (Kathiresan & Pushpanjali 2017:1). Tarihi, polisye roman olma özelliği de taşıyan söz konusu eser, Umberto Eco'nun tüm dünyada ünlenmesini sağlar ve 1986'da aynı adla beyaz perdeye uyarlanarak vizyona girer. 1993'te Şadan Karadeniz çevirisiyle ise Can Yayınları tarafından Türkçeye kazandırılır. Günümüz güncel basım sayısına bakıldığında ise kitabın 59. baskısını 2019'da yapmış olduğu saptaması yapılabilir. Bu da eserin hem hâlâ popüler olduğunu hem de postmodern yazın çoğuldizgesi üzerinde etkisinin devam ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca vurgulanması gereken en önemli nokta ise Türk postmodern çoğuldizgesinin tam olarak başlamasını mümkün kılan kişi olarak gösterilen Orhan Pamuk'un *Benim Adım Kırmızı* eserinde, Eco'nun söz konusu bu eserinden etkilenmiş olduğunun öne sürülmesidir. Güzel (2012: 587), bu iki eser arasındaki paralel özellikleri "iki eserin de tarihi hadiselerle yer vermeleri, bilgi ve sanata dayanan muhtevalara sahip olmaları; yeni bilgilere, sanat tarzlarına ve kişisel üsluba yönelme neticesinde işlenen cinayetler ile buna bağlı olarak yenilik yapmak isteyenlerle eski durumu muhafaza edenler arasındaki çekişmeler; cinayetlere yaklaşma ve onları çözme tarzları" olarak yorumlamaktadır. Hutcheon (1992), hem yapısöküm hem de anlam inşasına yönelik tüm girişimleri, ironikleştiren *Foucault'un Sarkacı* eserinde Michel Foucault ile bağlantısından bahseder. Böylelikle eserin, postmodern yazının özelliklerinden olan metinlerarasılığın göstergelerine gönderme yapılmış olur. *Foucault'un Sarkacı* 1992'de Can Yayınları tarafından yine Şadan Karadeniz çevirisi ile dizgeye kazandırılır. *Önceki Günün Adası* eserinin postmodern özellikler taşıdığı tartışan Bouchard (1995: 204), anlatı biçimlerinin kranavallaştığını, eserin, tarihi, gelişim, dedektif roman türleri ile de sınırlı kalmadığını belirtir. *Önceki Günün Adası*, 1995 yılında Can Yayınları basımı ile Türkçeye aktarılır. Bunun yanı sıra yazarın yine postmodern nitelikte yazdığı eserleri *Kraliçe Loana*, *Baudolino*, *Sıfır Sayı* ise yakın tarihimizde Türkçeye kazandırılmıştır. Yazarın 1992'de Türkçeye aktarılmaya başlayan eserleri, hâlâ günümüzde çevrilmeye devam etmektedir. Postmodernizm akımının başka bir öncü kişiliği olan İtalyan İtalo Calvino, *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947- *Örümceklerin Yuvalandığı Patika*), *Ultimo viene il corvo* (1949-*Karga Sona Kaldı*), *Il visconte dimezzato*, (1952- *İkiye Bölünen Vikont*), *La formica argentina* (1952- *Arjantin Karıncası*), *L'entrata in guerra* (1954- *Savaşa Giriş*), *La giornata di uno scrutatore* (1963- *Sandık Müşahidi*) *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* (1963- *Marcovaldo ya da Kentte Mevsimler*) adında daha birçok eser, dünya literatürüne kazandırmıştır, *I Nostri Antenati* (1960) eseri ile dünya çapında ün elde etmiştir. Yazarın, araştırılan zaman diliminde Türkçeye çevrilen eserlerine kısaca değinmek mümkündür. Geleneksel anlatı yapısını kırarak post-klasik/postmodern anlatılara kurmaca bir metin aracılığıyla örnek teşkil eden *Bir Kış Gecesi Eğer Bir Yolcu* (Çelenk,2010:107) adlı eseri, Ülker İnce çevirisi ile 1990 yılında Can Yayınları tarafından yayımlanır. Bu eserin postmodern anlatısı ile Orhan Pamuk'un *Yeni Hayat* eseri arasında bağlantılar olduğu, üst kurmaca tekniklerini kullanım açısından benzerlikler taşıdığı "söyleşilerinde romancılığı üzerinde Calvino, Borges ya da postmodern etkiyi açıkça ifade etmiş olduğu bilindiğinden" (Yaprak, 2012:i) olağan kabul edilmektedir. Orijinal adıyla *Le città invisibili* (1972) adlı eseri, *Görünmez Kentler* başlığı ile 1990'da Işıl Saatçioğlu çevirisi ile Türkçeleştirilmiştir. Kurmaca kentlerden oluşan bu eserde Calvino, postmodern unsurlardan yararlanmakta "oyun unsuru Calvino'nun anlatısında ön plana çıkmaktadır ve imgeleminde kurmuş olduğu şehirler ile ışık oyunları ve yanlısamalar ile bir labirent çizer ve buradan çıkmanın yolu, yeni bir

labirent kurmaktan geçer" (Çoban,2020: 161). Postmodern eser özelliklerini sadece yazarın bu eseri değil, *İkiye Bölünen Vikont*, 1991'de Rekin Teksoy'un Türkçe çevirisi ile; Aydın Emeç çevirisiyle 1971'te *Ağaca Tüneyen Baron*; *Varolmayan Şövalya* adıyla Gül Işık'ın çevirdiği 1985 basımlı eseri ve daha birçok yapıtı, Türkçeleştirilerek zaten zayıf olan modern yazın çoğuldizgesinde merkezi konuma geçmeye, birincil edebiyat niteliği üstlenmeye ve dizgede kültür repertuarı oluşturmaya başlamıştır. İsminden bahsedilmesi gereken postmodern yazının önemli kişiliklerinden bir diğeri ise Fransız yazar, yönetmen Alain Robbe-Grillet'tir. Fransa'daki yeni roman akımının öncü kişilerinden kabul edilen Robbe-Grillet eserleri ile postmodernizm akımının da bilinen kişileri arasında yer almaktadır. Yeni romanın "özdüşünümsel ve üstkurmaca özellikler sergilemesi, dilin semantik, fonetik özelliklerini ön plana çıkarıyor olması" (Hongbin, 2017: 22) yönündeki nitelikleri ve daha birçok özelliği, postmodernizm ile benzerlik taşımaktadır ve doğal olarak, Alain Robbe-Grillet'in postmodern akımın içerisinde olmasına da sebebiyet vermektedir. *Les Gommés* (1953- *Silgiler*), *Le Voyeur* (1955- *Röntgenci*), *La Jalousie* (1957- *Kıskançlık*), *Instantanee* (1962- *Enstanteneler*) gibi daha birçok eseri bulunan ve günümüz edebiyat çoğuldizgesini de çevrilerek etkilemeye devam eden Robbe-Grillet'in araştırılan dönem içerisinde Türkçeye aktarılan eserleri, 1989'da Ara Yayıncılık ile basılan *Kıskançlık* ve 1991'de Yazıt Yayınevi tarafından ilk basımını yapan *Enstanteneler* adlı yapıtlardır.

1970 ila 1990'lı yıllarda dizgeyi etkilediği varsayılan önemli isimler ve eserlerden kısaca bahsedilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın boyutları açısından postmodern bağlamda çoğuldizgeye girmiş tüm eserlerden bahsetmek mümkün olmadığı için bu başlık altında postmodern yazının oluşumunda çevirinin üstlendiği rol ile genel bir kanı oluşturmak hedeflenmiştir. Çünkü dönemin içinde bulunduğu kırılğan, kaygan bir zeminde olduğunu öne sürdüğümüz modern edebiyatın, postmodern akımının etkisindeki eserlerin çevrilerek dizgeye girmesi ile ikincil konuma geçmiş, merkezi konumunu iyice kaybetmiş olduğu saptanmaktadır. Zohar'ın da belirttiği üzere henüz yerleşme aşamasında olan bir dizgede devinin gerçekleşmesi daha kolaydır. Bu devininin Türk yazın çoğuldizgesinde modern edebiyatın zayıf olmasından ötürü, postmodern çeviriler ile daha kolay gerçekleşmiş olduğunu öne sürmek mümkündür. Ayrıca, postmodern çeviri yayınların çoğuldizgeye girmesi, Türk edebiyatı kültür repertuarını geliştirmiş ve yerli postmodern yazının oluşumu için güçlü bir kültür repertuarının oluşumunu da sağlamıştır.

3.Patrick Süskind'in postmodern eseri "Koku"nun dizgeye katkısı

3.1. Patrick Süskind ve "Das Parfum Die Geschichte Eines Mörders"

1949 yılında Almanya'da dünyaya gelmiş olan Patrick Süskind, çok yönlü yazar kişiliği ile tanınmaktadır. Çok fazla dil bilen Süskind'in romanlarının yanı sıra senaryo ve radyo oyunları da yazdığı bilinmektedir. Tarih eğitiminin yanı sıra müzik eğitimi de almış olan Süskind, kendisine verilen hiçbir edebiyat ödülünü kabul etmemiştir ve günümüzde ise yazarlık hayatına Paris'te devam etmektedir. Yazarın *Das Parfum* (1985-Koku), *Der Kontrabas* (1981-Kontrbas), *Die Taube* (1988-Güvercin), *Drei Geschichten und eine Betrachtung* (1996-Üç Buçuk Öykü), *Die Geschichte von Herrn Sommer* (1991-Herr Sommer'in Öyküsü), *Über die Liebe und Tod* (2006-Aşk ve Ölüm) başlıkları ile eserleri mevcuttur.

Das Parfum adlı eserini ise Süskind, 1985 yılında yayımlamış ve yayınlandığı andan itibaren de eser, büyük ilgi görmüştür ve çok satanlar listesinde yer almıştır. Eser, birçok dile çevrildiği gibi 2006 yılında ise senaryolaştırılarak beyaz perdeye aktarılmıştır. Yazara dünya çapında ün getiren eserin, *Die Geschichte eines Mörders* (Bir Katilin Hikâyesi) alt başlığından anlaşıldığı üzere ana karakteri, bir katil olarak kurgulanmıştır. Gelişim, eğitim gibi farklı roman türlerini de içinde barındıran roman,

postmodern edebiyatın niteliklerini taşımaktadır. Eserin içeriği hakkında kısaca bilgi edinmek, yazarın anlatı evreni hakkında fikir sahibi olmak açısından önem taşımaktadır.

Evlilik dışı bir çocuk olarak annesi tarafından bir balıkçı tezgâhının yanında dünyaya getirilen Jean-Baptiste Grenouille⁶, annesinin ölüme terk ettiği ilk çocuğu değildir, 4 çocuğunun da ölümüne sebebiyet vermesi dolayısıyla kadın, idam edilir. Dramatik bir kurgu ile başlayan eser, aynı bağlamda devam eder ve devlet koruması altındaki Grenouille, sürekli ona bakan kişiler tarafından terk edilir. Her türlü zorluğa rağmen hayatta kalmayı başaran Grenouille, bir insan gibi kokmasa da çok gelişmiş bir koku alma duyusuna sahip bir koku virtüözüdür. Farklı işlerde çalışan Grenouille, en nihayetinde bir parfümcü de çalışmaya başlar ve güzel kokular üretir. Daha iyi koku üretme arzusunu uç noktalara taşıyan Grenouille, güzel genç kızları katlederek onlardan bir koku elde eder. En sonunda ise elde ettiği bu sıra dışı kokuyu üzerine sürünerek idam edilmek yerine halkın kendisini yamyamlar gibi parçalamasını sağlar.

Dramatik bir kurgu ile başlayan eser, yine dramatik bir son ile biter. Söz konusu dramatik kurgu, eserin kurmaca olduğunu sürekli okura anımsatacak düzeydedir. Bundan dolayı üstkurmaca, metinlerarasılık, tarihsellik, gerilim gibi postmodern unsurları barındıran eserden birkaç örnek verilerek postmodern eser vurgusunu ortaya koymak önemsenmektedir. Eserde üst kurmaca unsurunun belirgin şekilde okura hissettirildiği, okurun sürekli bir kurmacanın içinde olduğu hissiyatı mevcuttur.

“Er riecht überhaupt nicht”, sagte die Amme. (Süskind,1994: 14)

(Hiç kokmuyor, dedi sütanne. (çev. Turan,2006: 12))

“Er wusste sofort, was die Quelle des Duftes war, den er über eine halbe Meile hinweg bis ans andere Ufer des Flusses gerochen hatte: nicht dieser schmuddelige Hinterhof, nicht die Mirabellen. Die Quelle war das Mädchen.(Süskind, 1994: 53-54).

(Hemen anlamıştı yarım millik yoldan, ırmağın ta karşı kıyısından duyduğu kokunun kaynağının ne olduğunu: ne bu pis avlu, ne erikler. Kaynak, kızdı.(Çev. Turan, 2006: 44))

Üst kurmacaya örnek olması amacıyla verilen yukarıdaki ifadelerin ilkinde Grenouille'nin sütannesinin bebeğin hiç kokmadığını dile getirdiği anlaşılmaktadır. Fakat kurmaca dışı bir gerçeklikte böyle bir şeyin olası olmadığını, her insanın muhakkak ki bir tür kokusunun olduğunu okur bilmektedir. Yine benzer minvalde verilen ikinci örnekte ise bir kokunun peşine düşen Grenouille'nin ırmağın karşı kıyısından yarım millik mesafeden duyduğu kokunun kaynağının kız olduğunu bildiği belirtilmektedir. Kurgunun, üst kurmacanın dışına çıkmayı başarabilen okur, ifadelerden mesafenin oldukça uzak olduğunu ve o kadar uzak bir mesafeden bir insana ait kokuyu duyumsamanın mümkün olmadığını farkına kolaylıkla varabilmektedir. Eser, baştan sona üst bir kurgu ile oluşturulduğu için bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Im achtzehnten Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann, der zu den genialsten und abscheulichsten Gestalten dieser an genialen und abscheulichen Gestalten nicht armen Epoche gehörte (Süskind 1994: 5).

(On sekizinci yüzyılda Fransa'da, dahi ve iğrenç kişiler yönünden hiç de yoksul olmayan bu dönemin en dahi ve en iğrenç kişilerinden biri sayılması gereken bir adam yaşadı (çev. Turan, 2006: 7).)

Carmina Drăghaci (2012: 84), eserdeki yukarıda verilen ilk başlangıç cümlesini vererek, Heinrich von Kleist'in Novellesi *Michael Kohlhaas* ile metinlerarası bağlamda bağıntısına değinir ve Michael Kohlhaas eserinin “*An den Ufern der Havel lebte, um die Mitte des sechzehnten Jahrhunderts, ein*

⁶ Sözcük Fransızca'da 'kurbağa' anlamında gelmektedir. (<https://www.fransizcasozluk.net/index.php?q=Grenouille>, erişim tarihi: 30.03.2022).

Roßhändler, namens Michael Kohlhaas, Sohn eines Schulmeisters, einer der rechtschaffensten zugleich und entsetzlichsten Menschen seiner Zeit (Kleist zit. nach Reisner 2006: 99 akt Carmina Draghaci)." başlangıç cümlesini vererek aradaki benzerliği gözler önüne serer. Koku, "On sekizinci yüzyılda Fransa'da dahi ve iğrenç kişiler yönünden hiç de yoksul olmayan bu dönemin en dahi ve en iğrenç kişilerinden biri sayılması gereken bir adam yaşadı (Süskind,2006:7)." ifadeleri ile başlarken "On altıncı yüzyılın ortalarında, Havel kıyılarında, zamanının en dürüst ve aynı zamanda en korkunç kişiliklerinden biri olan bir öğretmenin oğlu Michael Kohlhaas adında bir at tüccarı yaşadı" cümleleri ile başladığı saptanmaktadır. Aradaki benzerlikleri görmek adına Türkçe aktarımları verilmeye çalışılan iki eserin de zaman, yer belirterek en önemlisi ise romanın ana figürünün olumsuz niteliklerinin tasviri ile başlaması dikkat çekmektedir. Heinrich von Kleist'in eserinin 1810 yılında yayımlanmış olduğu dikkate alındığında Süskind'in *Koku* eserinin başlangıç cümlesinde Kleist'in ifadelerine ve tasvirine yaklaşması ile metinlerarasılığı kullanmış olduğunu da ortaya koymaktadır.

Für einen kurzen Moment erwog Baldini den Gedanken, nach Notre-Dame hinüberzupilgern, eine Kerze anzuzünden und von der Heiligen Mutter Gottes Genesung für Grenouille herbeizuflehen (Süskind, 1994: 134).

(Kısa bir an için karşıdaki Notre-Dame'a yollanıp mum yakmayı, Tanrı'nın Kutsal Anası'na Grenouille'in iyileşmesi için yalvarmayı düşündü (çev. Turan, 2006: 106).)

Victor Hugo'nun Notre-Dame'ın kamburuna göndermede bulunan bu açık ifadelerin haricinde kitapta daha birçok kapalı metinlerarası unsurun var olduğu saptanabilmektedir.

Tanrısal anlatıcının sık sık tarihe yöneldiği, zaman veya yıl belirttiği "Im achtzehnten Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann...(Süskind, 1994,s. 5); "Hier nun, am allerstinkendsten Ort des gesamten Königreichs, wurde am 17. Juli 1738 Jean-Baptiste Grenouille geboren (Süskind, 1994,s,7)" gibi örnek cümlelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca eserin bir katilin hikâyesi alt başlığından da anlaşıldığı üzere gerilim ve gizem unsurları ile dolu olduğunu herhangi bir okur dahi kolayca tahmin edebilmektedir.

Sie war so starr vor Schreck, als sie ihn sah, dass er viel Zeit hatte, ihr seine Hände um den Hals zu legen. Sie versuchte keinen Schrei, rührte sich nicht, tat keine abwehrende Bewegung. (Süskind, 1994,s.56).

(Onu gördüğünde korkudan öylesine donakaldı ki, Grenouille rahat rahat ellerini kızın boynuna götüreceği zamanı buldu. Çığlık atmaya kalkmadı kız, yerinden kımıldamadı, kendini korumak için herhangi bir hareket yapmadı (çev. Turan, 2006: 45).)

Der Erfolg war durchschlagend. Die Morde hörten auf, von einem Tag zu anderen. Oktober und November vergingen ohne Leiche. Anfang Dezember kamen Berichte aus Grenoble, dass dort neuerdings ein Mädchenmörder umgehe,... (Süskind, 1994,s. 252).

(Başarı büyüktü. Cinayetlerin bir günden öbürüne ardı kesildi. Ekim, Kasım ayları cesetsiz geçti. Aralık başında Grenoble'dan, bu kez de oralarda, kurbanlarını boğup....(çev. Turan, 2006: 196).)

Birinci örnek, Grenouille'nin ilk cinayetini ve bunu nasıl işlediğini, korkudan kızın nasıl çığlık bile atamayıp, kımıldayamadığını tanımlarken, ikinci örnekte ise seri hale gelmiş cinayetlerde bir duraksamanın olması daha sonra yeniden başlayan kız cinayetlerini anlatmaktadır. Ancak kitabın bütünü, cinayet üzerine kurgulanmış olduğu için gerilim ve gizemin neredeyse tüm satırlarda okunması mümkün görünmektedir. Eserde geçen bu postmodernist unsurların temelinde üstkurmaca ile sanatsal bağlamda bir oyun kurgulamak olduğu anlaşılmaktadır. Ecevit, bu durumu şöyle açıklamaktadır;

"Süskind'in "Parfüm"ünde, art arda işlenen cinayetlerin metinde etik bir yönü yoktur; cinayet nedeni sanatsaldır. Ana kişi yaratıcı düzlem de oyun oynayan bir sanatçı gibi, öldürdüğü insanların

7 Yazar tarafından çevrilmiştir.

kokularıyla bir başyapıt oluşturmaya çalışıyordu. Tarih ise yine yazarın oyunsu bir iştahla el attığı bir alandır" (Ecevit,2001: 72).

Ecevit'in ifadeleri ile yazarın söz konusu esere yaklaşımını, kaleme alış amacını çıkarsamak mümkündür. Postmodern unsurların varlığını kısaca imlemek adına metnin içinden verilen örnekler ise çalışmanın asıl amacı olan çeviribilim açısından değerlendirmek için sadece bir aşama olarak kabul edilebilir. Buradaki temel amaç, çevirmen yöntem ya da kararlarına değinmek olmadığı için metnin içerisine detaylı girmeden çoğuldizgedeki yerini tartışmak gerekmektedir.

3.2. Çoğuldizge kuramına göre erek dizgede "Koku"

Avrupa'da ve ABD'de daha önceleri ortaya çıkan postmodern edebiyat biraz daha geç dönemlerde olsa da Türk yerli ve çeviri yazınına da etkilemeye başlamıştır. Türk çeviri çoğuldizgesinde postmodern yazının oluşumu hakkında genel bir kanı önceki başlıkta oluşturulmuştu. Türk edebiyat dizgesindeki modern-postmodern düzlemdeki durumu ortaya genel hatları ile koyduktan sonra çalışmanın da örneklem olarak aldığı postmodern yapıt, *Das Parfum, die Geschichte eines Mörders* adlı eserin Türkçe'de *Koku, Bir Katilin Hikâyesi* olarak çevrilmesine ve dizgeye etkilerine değinmek mümkündür. Eser öncelikle kaynak dilde – Alman edebiyat çoğuldizgesinde- Diagonos Yayınevi tarafından 1985 yılında yayımlanır ve yayımlandığı andan itibaren çok ilgi görür. Eser, arka arkaya 30000, 50000,45000 vb. baskılar yapar ve aynı yıl içerisinde 100000⁸ baskıya ulaşır ve çok satanlar listesinde yer alır. Çok baskı yapması ve çok satanlar listesinde yer alması, bu postmodern eserin, modern kaynak edebiyat dizgesinde bir boşluk bulduğunu ve atılım gerçekleştirdiğini de kanıtlar. Kıziler (2006: 10), yayımlandığı andan itibaren eserin Spiegel dergisinin "bestseller" listesinin en üst sırasında yer aldığını ve dokuz yıl boyunca da aynı listedeki başarısını koruduğu gibi "longseller" olarak nitelendirildiğini de belirtir. Eserin başarısı sadece kaynak dizge ile sınırlı değildir, eser, postmodern edebiyatın yankılarını tüm dünyada uyandırmayı başaran eserler arasında yer alır. O zamanlar yayınevinin telif işlerinden sorumlu olan Marianna Liggenstorfer, dünyanın her yerinden ünlü yayıncıların yayın hakları için mücadele ettiğini dile getirir⁹. Çeviri hakları o zamanlar ABD, İngiltere, İtalya, Hollanda, Norveç, İsveç, Danimarka'ya verilen eser, günümüzde ise yaklaşık 50 dile çevrilmiştir. İlk çıktığı andan itibaren yalnızca kaynak dizgede değil neredeyse çevrildiği tüm dillerde modern edebiyat anlayışını alt üst etmiş olduğu –"modernist kanonun ölçütlerine uymadığı için" (Kıziler, 2006: 11) eleştirilmiş olsa dahi-gerçeği, modern edebiyatın ya zayıf ya da henüz yerleşmemiş olduğunu ortaya koymaktadır.

Çevrilecek eserlerin seçilmesine ilişkin ilkelerin çoğunun, çoğuldizgeyi yöneten durum tarafından belirlendiğini belirten Zohar (1978: 23-24), metinlerin yeni yaklaşımlarla uyumluluklarına ve erek literatürde edinecekleri yenilikçi role göre seçildiklerini belirtmektedir. Bu durumda seçilen çeviri eserlerin bir amaç doğrultusunda seçildiğini ve mevcut edebiyat dizgesine girmesi amaçlandığı söylenebilir. Neredeyse birçok dünya diline çevrilerek farklı erek dizgelere giren *Koku* buna iyi bir örnek oluşturmaktadır. Yayıncıların bu eserin yayın haklarını almak için uğraşmaları, eserin kendi literatürlerinde edineceği yenilikçi rolü öngördükleri ya da arzu ettikleri gerçeğine dayanmaktadır. Türk çeviri edebiyat dizgesine de ilk kez Can Yayınları tarafından Tevfik Turan çevirisiyle 1987 yılında- kaynak dizgede ortaya çıkışından iki yıl sonra- eserin girmesi ile aynı yenilikçi amaca hizmet ettiğini, mevcut edebiyat dizgesinde bazı değişiklikleri gerçekleştireceği ön görüşünün var olduğunu iddia etmek mümkündür. Keza dünyada ses getiren, modern edebiyatın kanonik anlayışını alt üst eden postmodern yapıt olarak hem çok satan hem de uzun süreli satan olarak bilinen eserin, Türk edebiyat dizgesinde de

⁸ <https://www.diogenes.ch/leser/blog/2015/3/30-jahre-das-parfum-ein-erfolg-mit-folgen.html>, erişim tarihi 17.04.2022

⁹ <https://www.diogenes.ch/leser/blog/2015/3/30-jahre-das-parfum-ein-erfolg-mit-folgen.html>, erişim tarihi 17.04.2022

etki yaratma ihtimalini güçlü kılmaktadır. Bu da yayıncıların bilinçli bir tercih yaptıklarını da ortaya koymaktadır. 1987 yılında ilk baskısını yapan eser, 2019 yılında 61. baskısını yapar ve hâlâ Türk edebiyatı çoğuldizgesinde roman olarak okunmaktadır ve üzerinde bilimsel çalışmalar yapılması dolayısıyla güncelliğini de korumaya devam etmektedir. Ayrıca Türk edebiyat dizgesindeki ilk postmodern roman olarak Oğuz Atay'ın 1972 yılında kaleme aldığı *Tutunamayanlar* eseri kabul edildiğinde *Koku* eserinin yaklaşık on beş yıl sonra çeviri dizgesine girdiği saptanmaktadır. Türk edebiyat çoğuldizgesinde ilk postmodern eser izi olarak *Tutunamayanlar* kabul edilse bile dizgede postmodern bağlamda yerli yazın bakımından bir gelişme olmadığı, aksine postmodern çeviri yazın açısından büyük bir gelişme söz konusu olduğu saptaması dayanak gösterilerek *Koku*'nun da bu anlamda çeviri çoğuldizgesine katkı sağladığını öne sürmek mümkün görünmektedir.

1950'lerde ABD'de Irving Howe ve Harry Levin postmodern edebiyatı tartışırken Ecevit (2001: 61), 1980'lerin başında olayın daha da boyutlandığını Le Monte Dimanche okurlarına manşetten "Avrupa'da bir hayalet dolaşiyor- Bu hayaletin adı postmodernizm" diye bildirdiğini belirtir. Seksenli yılların sonu, doksanlı yılların başında bu ürkütücü hayaletin Türkiye'ye de ulaşmış olduğunu dile getirmektedir. Ecevit'in bildirdiği 80'lerin sonu 90'ların başı ifadesi ile 1987 yılında Türkçeye aktarılan *Koku* ile tarihsel bir örtüşme yakalandığı saptanmaktadır ve bu çeviri eserin, erek çoğuldizgede postmodern edebiyata önemli katkı sunduğunu da ortaya koymaktadır. Erek dizgede yerli postmodern edebiyat tartışmaları çoğunlukla Orhan Pamuk'un, *Kara Kitap* (1990), *Yeni Hayat* (1996), *Benim Adım Kırmızı* (1998) eserleri etrafında şekillenmektedir ve bu eserlerin çıkış tarihleri de dikkate alındığında yerli postmodern yazının neredeyse 1990'larda oluştuğu savı güçlenmektedir. Doksanlı yıllarda romanlarda postmodern bulgulara rastlanıldığı ve modernizmi geç yakalayan Türk romanının postmodernizme de yeni giriş yaptığı¹⁰ yönünde görüşlerin mevcut olması da aynı görüşü destekler niteliktedir. Söz konusu durum, çeviri yazına ilk kez giren *Koku* eserinin çoğuldizgedeki (modern) yazındaki boşluktan ve postmodern yazının henüz oluşum aşamasında olmasından fayda sağlayarak popülerite kazandığını, merkez-çevre ilişkisini zorlayan eserler arasında olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Süskind'in eserinin, Türkçeye 1987 yılında çevrilmesi ile Türk edebiyatı çoğuldizgesinde henüz daha yeni oluşum aşamasında olan postmodern roman anlayışını merkeze sürükleyecek bir tür olması, gelişim, eğitim, polisiye, tarihsel, fantastik romanı özelliklerini aynı anda taşıması ile çoğuldizgeye yenilik getirmiş olması bakımından da önemli kabul edilebilir. Zohar'ın kültür repertuarı kapsamında modern dizge içerisinde atılım gerçekleştirmiş olan postmodern çeviri yazını ve bunun içinde de Süskind'in çok satan eserini yorumlamak mümkündür. Aksoy (2002: 44), çeviri metnin hedef işlevinin belli bir kültüre ve edebiyat geleneğine yeni bir tür ve eser tanıtarak mevcut ilişkileri değiştirmek olduğu zaman çeviri metnin özgün metnin hem biçimlerini hem metinsel ilişkilerini daha sadık bir yolla yaratma eğilimi gösterdiğini belirtir. Aykırı bir metin olması durumunda ise erek dizgede kabul edilmeme riski taşıdığı ancak kabul edilirse de birincil yazın işlevine bürünebileceğini ve hem alıcı kültürün yazını hem de çeviri yazını aynı anda zenginleştireceğini vurgulamaktadır. Türk edebiyatı postmodern çoğuldizgesindeki eserlerin konumunu, Aksoy'un ifadesindeki gibi yeni türler ve eserler tanıtarak modern edebiyat bağlamındaki ilişkileri değiştirdiği yönünde yorumlamak mümkün görünmektedir. Romanın ana karakterinin kokusunun olmaması, kilometrelerce uzak mesafelerden kokuları duyumsayabilmesi, eşsiz bir koku elde etmek için genç kızları katlederek kokularını alması gibi birçok özelliği bakımından aykırı bir metin kategorisine koyulması mümkün olan *Koku* eseri, erek dizgede kabul edilmeme riski taşımış olsa bile kabul edilen bir çeviri yapıt olmuştur, Türk yerli ve çeviri edebiyatının kültür repertuarını da geliştirmiştir. Ayrıca dünyada çok satanlar listesinde olması, erek kültürde ilgi uyandırma ihtimalini artırdığı gibi birincil yazın olma işlevinin de artmasına olanak sağlamıştır. Vurgulanması gereken bir

¹⁰ <https://www.sanatlaart.com/turk-edebiyatinda-postmodernizm-giris/>, erişim tarihi 19.04.2022

diğer önemli saptama ise Tefvik Turan, çevirisi ile kaynak metnin biçimlerini ve metinsel bağlamlarını, postmodern özelliklerini, hem yeterli hem kabul edilebilir çeviri stratejilerini kullanarak erek kültüre taşımıştır. Postmodern yapıtın özellikleri korunarak erek kültüre aktarımının sağlanmış olması, çoğuldizgeye postmodern eserin niteliklerini aktarmak, yenilik getirmek, kültür repertuarını genişletmek bakımından zenginlik katmıştır. *Koku* eserinin Türk postmodern çoğuldizgesinde izlerini kısaca tespit etmek, uyandırdığı etkiyi ve sağladığı katkıyı saptamak bakımından gereklidir. Buket Uzuner'in 1992'de kaleme aldığı *Balık İzlerinin Sesi* isimli postmodern eserinde *Koku* ile metinlerarasılık bağlantıları kurulmaktadır. Bu eserde, eserin kahramanı Afife Piri'nin koku duyusunu yitirmiş olduğu vurgulanarak ve koku duyusunun öneminden bahsedilerek *Koku* ile parodisi kurulmuştur (Yeter, 2015:515). Metinlerarası bağlantı kapsamında ilişki kurmanın mümkün olduğu bir diğer eser ise Bilge Karasu'nun kaleme almış olduğu, karanlığın, kargaşanın ve bir anlamda belirsizliğin anlatıldığı postmodern romanı *Gece*'dir. Akman (2012:172), Bilge Karasu'nun öldürme olaylarından birini, Süskind'in *Koku* adlı romanından metinlerarasılık ile okura sunduğunu ve *Koku* romanında başkahramanın balıkçılar pazarında öldürülmesi ile *Gece* romanında benzer bir ölümün gerçekleştiğini örnek ile vermektedir. Farklı bir örnek olarak ise Nazan Bekiroğlu'nun *İsimle Ateş Arasında* (2002) romanını vermek olasıdır. Romanın kadın kahramanı Nihâde'nin bir koku dükkânına sahip olmasından, itina ile kokular üretmesinden, çiçek, baharat kokusu ile ilgili detaylı bilgilerin sayfalarca okura sunulmasından ötürü, okurun Süskind'in *Koku* romanı ile bir anıştırma yaşadığını öne sürmek olasıdır. Bu iki eser arasında metinlerarası bağlamda tam bir ilişkiden bahsetmek mümkün olmasa da kokular üreten Nihâde'nin koku dükkânının olması ile Jean-Baptiste Grenouille'nin koku dükkânında çalışması; Nihâde'nin Filbahri çiçeğinin kokusundan buhur üretmesi ile genç, güzel bakire kızların kokusundan Grenouille'in koku üretmesi yönünde anıştırmaların olduğunu iddia etmek mümkündür. Ayrıca 1990'lı yıllardan itibaren Türk edebiyatında postmodern açılımların etkisinin çok fazla hissedildiği ve bu anlamda yeni bir akımın oluştuğu muhakkaktır. Bu dönemlerde edebi eserlerde ve polisiye romanlarda postmodern eğilimlerin görülmeye başladığı ve birçok yazarın polisiye romanında kurguyu anlatının içeriğinden ön planda tutmaya başladıkları öne sürülmektedir (Aral, 2019:6). Postmodern bağlamda polisiye roman türünde önemli artışların olduğu görüşü, incelenen eserin polisiye roman özelliklerini de taşıyor olmasından ötürü, bu sürece katkı sağladığını öne sürmeyi mümkün kılmaktadır.

Özetle belirtmek gerekmektedir ki yoğun postmodern çevirilerin yapıldığı bir dönemde Türk yazın çoğuldizgesine aktarılmış olan Süskind'in *Koku* eseri, birçok roman türünü içinde barındırması, okura gerilim/gizem duygularını had safhada yaşatmış olması ve hâlâ beğeniyle okunan bir eser olması sebebiyle dizgeye hem yenilik getirmiş hem de dizgenin kültür repertuarını genişletmiştir.

Sonuç

Söz konusu çalışmada, postmodernizmin çeviribilimdeki yöntemsel açınımlarından kısaca bahsederek postmodernizmin ne'liğine ya da ne olmadığına değinmek, postmodern yazını, söz konusu yazının unsurlarını üst bakışla anlamak açısından dikkate alınmıştır. Öncelikli olarak, tüm dünyada akım haline gelen, sanat ve bilim alanlarının hepsini etkileyen postmodernizm kavramsal boyutları ile ortaya koyulmuştur. Tüm alanlara sirayet eden kavramın, yazını, yazınsal faaliyetleri etkilediği; üstkurmaca, metinlerarasılık (pastiş,parodi, ironi), çoğulculuk, gerilim/gizem, tarihsellik, dil oyunları gibi kavramların postmodern yazını şekillendirdiği anlaşılmakta, en önemlisi ise yazarın ölümünün ilan edilmesinin okurun doğumunu imlemesinin, postmodern dünyada okura ayrıcalık tanıdığı, okuru alımlama, yorumlama ekseninde özgürlüğe kavuşturduğu saptaması yapılmaktadır. Ancak çalışmanın odak noktası tüm detayları ile postmodernizmi açıklamak olmadığı için kavramın genel özellikleri ortaya koyulduktan sonra çalışmanın araştırma kısmına geçilmiştir.

Çalışmanın araştırma bölümünü ise erek dizgede- Türk edebiyatında- postmodern çeviri yazının oluşumu, oynadığı rol ve Alman yazar Patrcik Süskind'in çok satan-Türkçe çevirisi ile- *Koku* eserinin erek dizgedeki postmodern yazına katkısı, genel bağlamda tartışılmıştır. Türk edebiyatı postmodern çoğuldizgesinin oluşumunda çevirinin rolünün oldukça belirleyici olduğu ve çeviri faaliyetlerinin artmasının, modern edebiyat dizgesindeki zayıflık ve boşluktan faydalandığı saptaması yapılmıştır. Even Zohar'ın kuramsal yaklaşımı doğrultusunda yorumlanarak modern edebiyat dizgesinin henüz zayıf, tam yerleşmemiş ve postmodern edebiyatın ise henüz oluşmamış olmasından ötürü edebiyat çoğuldizgesine yoğun şekilde çeviri eserlerin girdiği tanıtlanmaya çalışılmıştır. Edebiyat çevrelerinde Oğuz Atayın 1972'de kaleme aldığı eseri *Tutunamayanlar* ilk postmodern eser olarak kabul edildiği için çalışma kapsamında da bu yapıt, ilk postmodern eser olarak kabul edilmiştir. Ancak bu eserden sonra dizgede bir boşluk oluştuğu, postmodern düzlemde yerli eserlerin yayınlanmadığı, postmodern yerli yazının 90'lı yıllarda Orhan Pamuk'un eserleri ile arttığı saptaması yapıldığı için aradaki zaman diliminde hangi postmodern çeviri eserlerin edebiyat çoğuldizgesine girdiği araştırması yapılmış, bilhassa Amerikalı postmodernist yazarların eserlerinin yoğun çevirisinin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Daha sonra ise İtalyan yazar ve filozof Umberto Eco'nun Türkçeye çevrilmesi ile çeviri yazında bir artış olduğu ve oluşmakta olan postmodern yerli yazının şekillenmesine –Orhan Pamuk'un Eco'dan etkilenmiş olması örneğinde olduğu gibi- etki ettiği; bir diğer İtalyan yazar Italo Calvino'nun da çeviri çoğuldizgesini etkilediği, postmodern yazının oluşumunda belirleyici rol oynadığı saptamaları yapılmaktadır. Böylelikle, postmodern çeviri yazındaki faaliyetlerin yoğun ve yaygın olarak dizgeye girmiş olmasından ötürü Türk edebiyatında tam bir modern edebiyat dizgesinin oluşmamış olmadığını, kültür repertuarı çerçevesinde kanonikleşmediğini, postmodern yazının yenilikçi olduğunu modern sistem edebiyatına tehdit oluşturduğunu, modern edebiyatın yoğun postmodern çeviri faaliyetlerinden ötürü çevrede kaldığını iddia etmek mümkün görünmektedir. Bunun yanı sıra söz konusu çeviri faaliyetlerinin Türk postmodern edebiyat dizgesine katkıda bulunduğu kadar kültür repertuarına da katkıda bulunduğunu öne sürmek mümkündür. Ayrıca öne sürülmesi mümkün olan bir diğer iddia ise yerli postmodern yazın oluşmadan önce çeviri postmodern yazının oluşmasının, yerli postmodern yazarları etkilediği yönündedir. Süskind'in *Koku* eseri de Türk çeviri çoğuldizgesinde yoğun çeviri faaliyetlerinin olduğu dönemde dizgeye kazandırılmaktadır, dünyada çok satan eser, Türkiye'de de kabul görmektedir ve postmodern bir gelişim, eğitim, polisiye romanı olması dolayısıyla merkeze yenilik getirmektedir ve kültür repertuarına katkıda bulunmaktadır. *Koku*'dan sonra yazılan ve örnek olarak verilen postmodern eserlerde olduğu gibi saptaması yapılamayan daha başka eserlerde de postmodern eser olmanın gereğini yerine getiren metinlerarasılık, üstkurmaca, gerilim/gizem gibi özellikleri ile yerli postmodern eserlere ve yazarlara etki ettiği, yönlendirdiği çıkarımına varmak olasıdır.

Son söz olarak iddia etmek mümkündür ki postmodern yazın ile şayet 'özgün eser' kalmadı ise postmodern çeviri eserlerin Türk postmodern edebiyat dizgesini etkilemesini olağan ve kabul edilebilir görmek, postmodernizmin sonucudur. Bu durumu, çeviri faaliyetleri sayesinde kültürlerin genişlemesi, ufukların kaynaşması ve farklı renklerin kültürler içerisinde çoğalması olarak yorumlamak olasıdır.

Kaynakça

- Akman, İ. (2012). Bilge Karasu'nun Gece romanında estetez edilmiş unsurlar. *Turkish Studies. Volume 7/1*, p.169-179.
- Aksoy, N.B. (2002). *Geçmişten günümüze yazın çevirisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Öteki Yayınevi.
- Akyıldız, Şeref (2015). Murat Gülsoy'un eserlerinde postmodernist öğeler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyalbilimler Enstitüsü.

- Aral, T. (2019). *1980 Sonrası Türk edebiyatında polisiye romanın toplumsal gelişimi: Ahmet Ümit ve Osman Aysu Romanları*. Mersin Üniversitesi, Sosyalbilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Baker, P. (1994). The Terrorist as interpreter: Mao II in postmodern context. *Postmodern Culture* 4(2), doi:10.1353/pmc.1994.0002.
- Barthes, R. (1977). "The Death of the author". *Image, Music, Text*. (Çev. Stephen Heath), ss.142-148. London: Fontana.
- Bouchard, N. (1995). Umberto Eco's L'isola del giorno prima: Postmodern Theory and Fictional Praxis. *Italica*, 72(2), 193–208. <https://doi.org/10.2307/480159>.
- Carmina Drăghici, C. (2012). Postmoderne und intertextuelle bezüge im Roman Das parfum von Patrick Süskind. <https://docplayer.org/27062270-Postmoderne-und-intertextuelle-bezuege-im-roman-das-parfum-von-patrick-sueskind.html>, erişim tarihi 02.05.2022
- Çelenk, S. (2010). Calvino anlatısında "sürgün" konumlar. *Kültür ve İletişim* 13 (2), 107-129.
- Çoban, D. (2020). Postmodern anlatılardan Hilmi Yavuz'un Taormina ve Italo Calvino'nun "Görünmez Kentler" eserinin karşılaştırılması. *Genç Mütefekkirliler Dergisi*, Cilt 1, Sayı: 2.
- Çokay, R. (2014). Peter Ackroyd's Chatterton: history vs fiction. *HUMANITAS* (4).
- Dangli (Abazaj), G. (2010). Vladimir Nabokov as a Bridge between Modernism and Postmodernism, *LCPJ Publishing* (3)1.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Even-Zohar, I. (2009). *System und Polysystem im modernen Funktionalismus: Statische vs. dynamische Systeme. Polysystemtheorie*. In Susanne Hagemann ed. Deskriptive Übersetzungsforschung: Eine Auswahl. Trans. Cari Adams, Cristina Brown, Casey Creel und Erin Kelleher. Terminology: Marina Dudenhöfer. Berlin: SAXA Verlag, pp. 39-62.
- Even-Zohar, I. (1978). *Papers in Historical Poetics*. The Porter Institute for Poetics and Semiotics Tel Aviv University.
- Even-Zohar, I. (1990). *Poetics today. Polysystem Studies*. Duke: University Press.
- Gökçek, A. (2021). Trout fishing in america as a postmodern parody. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 401-410. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.99028>
- Güzel, E. (2012). Umberto Eco'nun Gülün Adı romanı ile Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı romanlarına mukayeseli bir bakış denemesi. *Turkish Studies* (7) 2.p.583-595.
- Hongbin, D. (2017). Nouveau roman and postmodernism, 3rd International Conference on Education Technology, Management and Humanities Science (ETMHS 2017).
- Hutcheon, L. (1992). Eco's Echoes: Ironizing the (Post) Modern [Review of Foucault's Pendulum, by U. Eco & W. Weaver]. *Diacritics*, 22(1), 2–16. <https://doi.org/10.2307/465234>.
- Karabulut, M. & Biricik, İ. (2017). Postmodern edebiyatın ne'liği. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi, Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı 3* (7), s. 34-35.
- Karadağ, A.B. (2012). Çeviri tarihimizde fennî romanlarla bir kültür repertuarı oluşturmak. *İ. Ü. Çeviribilim Dergisi*, Sayı: 6(2) s.45-73.
- Kathiresan, Dr.B. & Pushpanjali, S. (March, 2017). Postmodern narration in Umberto Eco's The Name of the Rose. *Shanlax International Journal of English*. (5), 2.
- Kıziler, F. (2006). *Moderniteden postmoderniteye kavramsal bir yolculuk ve patrick süskind'in parfum adlı romanında postmodernist açılımlar*. Konya: Salkımsöğüt Yayınları
- Knezević, M.M. (2013). Postmodernist approach to biography: The Last Testament of Oscar Wilde by Peter Ackroyd. *Linguistics and Literature* (11) 1, pp. 47 – 54.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. London: Routledge.

- Overend, S.V. (1998). The Other and Narrative Framing in Nabokov's *The Real Life of Sebastian Knight*, *Lolita*, and *Pnin*. *Masters Theses*. 1725. Eastern Illinois University
<https://thekeep.eiu.edu/theses/1725>
- Sazyak, H. (2002). Türk romanında postmodernist yöntemler, yönelimler. *HECE*, ss.493-509.
- Sentov, A. (2009). The Postmodern perspective of time in Petter Ackroyd's *Hawksmoor*. *Linguistics and Literature* 7 (1), pp. 123 – 134.
- Sinowitz, M. L. (1999). The Western as Postmodern Satiric History: Thomas Berger's *Little Big Man*. *CLIO*, 28(2), retrieved from 129. <https://link.gale.com/apps/doc/A55588220/LitRC?u=anon~a152b016&sid=googleScholar&xid=40e4cda7>
- Stolze, R. (2011). *Übersetzungstheorien, eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Süskind, P. (1994). *Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diagonos Verlag.
- Sweat, S.M. (1985). Postmodernism in the fiction of Richard Brautigan. A dissertation presented to the Graduate Faculty of Middle Tennessee State University.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2003). Çoğul dizge kuramı, uygulamalar, eleştiriler. İçinde *Çeviri Seçkisi I Çeviriyi Düşünenler*. (Ed. Mehmet Rifat). İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Varlık Yıllığı (1974). *1973'e Toplu Bakış*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Venuti, L. (2004). *The Translators invisibility, a history of translation*. London: Routledge.
- von Flotow, L. (2009). Gender and sexuality, *Routledge Encyclopedia in Translation Studies*. (Eds.) Mona Baker & Gabriela Saldanha. Abingdon: Routledge.
- Yaprak, T. (2012). Postmodernizmin Orhan Pamuk'un romanlarındaki yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, Y. (29 Aralık, 2014). Sebastian Knight'in Gerçek Yaşamı'na Dair...[Web blog]
<http://yigityavuz.blogspot.com/2014/12/sebastian-knight-gercek-yasam-dair.html>, erişim tarihi 24.04.2022.
- Yavuz, Y. (30 Aralık, 2014). Pale Fire Canto One - Üç Ayrı Türkçe Çeviri.[Web blog]
<http://yigityavuz.blogspot.com/2014/05/pale-fire-canto-one-uc-ayr-turkce-ceviri.html>, erişim tarihi: 24.04.2022.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*. İstanbul: Multilingual.
- Yeter, G. B. (2015). Türk postmodern anlatılarında modernizmin eleştirisi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Yürek, H. (2008). Türk romanında modernist etkinin boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28 (1), 187-202.

İnternet kaynakları

- <https://www.fransizcasozluk.net/index.php?q=Grenouille> , erişim tarihi: 30.03.2022
- <https://www.diogenes.ch/leser/blog/2015/3/30-jahre-das-parfum-ein-erfolg-mit-folgen.html> , erişim tarihi 17.04.2022.
- <https://www.gazeteduvar.com.tr/lolita-romaninda-yer-alan-inzest-kelimesinin-turkceye-kizilbas-olarak-cevrildi-ortaya-cikti-haber-1534860> , erişim tarihi: 24.04.2022.
- <https://www.idifix.com/Kitap/Doktor-Deenin-Evi/Edebiyat/Roman/Dunya-Roman/urunno=000000153699> , erişim tarihi: 26.04.2022
- <https://www.sanatlaart.com/turk-edebiyatinda-postmodernizm-giris/> , erişim tarihi 19.04.2022
- <https://literariness.org/2019/03/21/postmodern-novels-and-novelists/amp/>, erişim tarihi 23.04.2022

44. Kürk Mantolu Madonna adlı romanda toplumsal yaşamda yer edinen kültürel öğelerin kaynak metin ve erek metindeki yansımalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi

Sedanur BAYRAKTAR¹

APA: Bayraktar, S. (2022). Kürk Mantolu Madonna adlı romanda toplumsal yaşamda yer edinen kültürel öğelerin kaynak metin ve erek metindeki yansımalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 647-658. DOI: 10.29000/rumelide.1132605.

Öz

Çeviri, insanlar arasında açık diyalogun oluşturulmasında hâkim bir rol üstlenmektedir. Sözle oluşturulan somut varsayımların içtimai yapıya sunduğu katkılar, mütecanis bir bütünü ortaya çıkmasını olanaklı hale getirmekle birlikte, çevirinin öncülüğünde sınırları bertaraf etmektedir. Dilin dinamik yapısını anlama adına, muhtevasına teslim olmak elzemdir. Kültürlerarası iletişimde yazın çevirileri, toplulukların sınırlarını besleyerek, kabulünü artırmaktadır. İşbu sebeple kültürel unsurları çözümlmek, anlamak, yorumlamak ve çevirmek en önemli meseller arasında yer almanın yanı sıra özün tesisinde mühim yenilikleri imal etmektedir. Bu çalışma özelinde Türk edebi literatüründe kalemiyle tanınan saygıdeğer Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna adlı eseri ile usta çevirmen Ute Birgi tarafından hazırlanan erek metin, Çeviribilimci Peter Newmark'ın kültürel öğelerin sınıflandırması ve Çeviribilim araştırmacısı Lawrence Venuti'nin "yerleştirme" (domestication) ve "yabancılaştırma" (foreignization) çeviri stratejileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Kültürel öğelerin çevirisinde bu iki çeviri stratejisinden hangisinin daha çok tercih edildiği örnekler kapsamında irdelenerek, çeviri kararlarına açıklık getirilecektir. Çevirinin dönüşüm sürecinde, sınırların kültürel öğelerle anlam dahilinde transferlerinin sağlanması, erek kültürde yeni bir inşayı mümkün kılmakla birlikte işlevsel karşılıklarla anlamsal yakınlığın teminine katkı sunmaktadır. Kültürle içkin olan çeviri eyleminde dilsel olguların yöneldiği yapılar, özgül dizgeler dahilinde mahiyetin anlaşılabilirliğini artırmaktadır.

Anahtar kelimeler: kültürel öge, çeviri, kültürlerarası etkileşim, yerleştirme, yabancılaştırma

A comparative analysis of the reflections of cultural elements in social life in the novel *Madonna with a Fur Coat* in both the Source Text and the Target Text

Abstract

Translation plays a dominant role in establishing open dialogue between people. The contributions of the verbal hypotheses to the social structure make it possible for a homogeneous whole to emerge, while eliminating the limits under the leadership of translation. In order to understand the dynamic nature of language, it is essential to surrender to its content. In intercultural communication, literary translations increase the acceptance of communities by feeding their boundaries. For this reason, analyzing, understanding, interpreting and translating cultural elements is among the most important parables, as well as producing important innovations in the establishment of the essence. Specifically, for this study, the target text prepared by the master translator Ute Birgi with the work of the esteemed Sabahattin Ali, who is known for his pen in the Turkish literary literature, *Madonna*

¹ Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Sakarya, Türkiye), sedanurbayraktar@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3161-1093 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1132605]

in a Fur Coat, the classification of cultural elements by translation scientist Peter Newmark and translation studies researcher Lawrence Venuti will be examined comparatively in the context of "domestication" and "foreignization" translation strategies. Translation decisions will be clarified by examining which of these two translation strategies is preferred more in the translation of cultural elements. In the transformation process of translation, ensuring the transfer of borders with cultural elements within the meaning enables a new construction in the target culture and contributes to the provision of semantic closeness with functional equivalents. The structures towards which linguistic phenomena are directed in the act of translation, which is inherent in the culture, increase the intelligibility of the nature within specific systems.

Keywords: cultural element, translation, intercultural interaction, domestication, foreignization

Giriş

Edebi çeviri, çeviri arenasında üzerine tartışılmaya açık çeviri türü olarak güncelliğini korumaktadır. Edebi yazın metinlerindeki derin hermeneutik yapılar, metinler arası esaslı bir bağ kurma adına çevirmenlerin kültürlerarası elçi olarak üstlendikleri görevde, kavi bir yoldan yürütmektedir. Kültürel unsurların ele alındığı metinlerin yoruma açık olması, estetik etkisinin bulunması, yazarın üslubunun ve yaratıcılığının en yoğun şekilde gözlemlenmesinin yanı sıra farklı edebi metin türlerinin kendilerine has özellikler barındırması (Özcan Dost & Metin Tekin, 2017, s. 615) menfi mülahazaların tetkikine sebebiyet vermektedir. Translatumun değerlendirilmesi, kaynak ve erek dilin mensubu olduğu medeniyetler üzerine eğilmeyi ve evrensel değerleri merkezde tutmayı gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada, topluluklara özgü kültürel öge çevirileri karşılaştırılmalı olarak incelenerek, iki farklı kültürel diplomasinin sahip olduğu değerler bütününe çeviri sürecinde nasıl işlendiği gözlemlenecektir. Tüm bu olguların ışığında edebiyat yazarı saygıdeğer Sabahattin Ali tarafından kaleme alınan "Kürk Mantolu Madonna" adlı roman ve Ute Birgi tarafından erek dil Almancada "Die Madonna im Pelzmantel" olarak canlandırılan çeviri eser, Çeviribilimci Peter Newmark'ın kültürel öğelerin sınıflandırması ve Çeviribilim araştırmacısı Lawrence Venuti'nin "yerleştirme" (Eng. domestication) ve "yabancılaştırma" (Eng. foreignization) çeviri stratejileri uyarınca karşılaştırmalı olarak incelenerek tespitlerde bulunulacaktır. İncelemede kelime, cümle ve kültürel öğelere örneklerle yapı-anlam bakımından açıklamalar getirilecektir.

1. Çevirinin kültürlerarası etkileşimdeki rolü

Kültürlerarası iletişimde anlaşmazlıkların göstergelerle bertaraf edilerek, içtimai düşüncelerin muhtemel nispette ehemmiyetinin kazandırılması, kaynak dil ile hedef dil karakterlerinin aynı anlama gelecek şekilde koordinasyonunun (Stolze, 2008, s. 37) sağlanması neticesinde nicelik elde etmiştir. Mevcut bağlamda çeviri; kültür, özellikle de kültürlerarası iletişim aracı olarak dil ile yakından ilişkili (Lauková, 2018, s. 79) olmakla birlikte bazı belirsiz veya yanlış anlaşılan noktalara ışık tutabilmektedir (Civita, 2018, s. 14).

Çeviri faaliyeti; çok eski zamanlardan beri diller arası ve kültürler arası önemli bir uygulama olmuştur. Çeviri, sanki ikinci elden temsil edilen başka bir şeyin, önceden var olan bir şeyin (Eng. pre-existed), fikirlerin ve ifadelerin yerine konması olarak görülebilmektedir. Bu anlamda, diller arası ve kültürler arası iletişim olarak çeviri, genellikle "gerçek şey (Eng. the real thing)" değil, "en iyi ikinci (Eng. second best)" olarak kabul edilir (House, 2016, s. 14). Kültürlerarası etkileşimde dil olgusunun disiplinler

boyuttaki kullanımları, devamlılığını etkileyerek, fiili dönüşümlere sebebiyet vermektedir. Vermeer'e göre kültür, dilin bireyler arası kullanımında ve dolayısıyla dilde de potansiyel olarak ortaya çıkmaktadır. Dil eylemi, insanlar arasında anlaşılabilirliği yaratabilmeli ve sürdürülebilmelidir. Kültür bir süreçtir ve süreçler sürekli bir akış halindedir. Kültür, davranışa ve eyleme uyum sağladıkça, dil kullanımı ve potansiyel dil sürekli olarak gelişir ve değişir (Vermeer 2006: 175; Akt. Ögünmez, 2019, s.13).

Kültürlerarası iletişimde ölçülü bir aydınlanmanın (De. Aufklärung) tanzim edilebilmesi, dilsel tetkiklerin istikrarlı inşasıyla olanaklı hale getirilebilir. Kültürler ve diller arasındaki münasebette farklı kültürlerden en az iki ortağın ihtiyaçları için belirli ve uygun bir davranış alımı ve üretimi, kültürleri karşılaştırmak ve ardından iki aktif muhatap arasında başarılı bir şekilde iletişim kurmak (Witte, 2000; Akt. Civita, 2018, s.18), imkânsız olacağı kadar birbirinden ayrı değildir (Lauková, 2018, s. 79). Bilhassa, temas ettikleri yapısal taşlarda, soyut gerçekliklerin öğeler vasıtasıyla fethine imkân sunmaktadır. Schneider'e göre dilsel işaretler, bağlamdan bağımsız semantik anlamlara sahip olmakla kalmamakla birlikte, temel bağlamla ilgili pragmatik işlevleri de yerine getirmektedir (Schneider, 2007, s. 17). "Metinler" in temel özelliği veya işlevleri, aynı anda aynı yerde olmayan konuşmacı ve dinleyici arasında bir köprü sağlayan "aktarım aracı olmalarıdır (Eng. agents of transmission)" (Ehlich, 1984; Akt. House, 2016, s.15). Dillerarası ve kültürlerarası eşdeğer intikalin başrolünü üstlenen çeviri olgusu, bir bakıma geçmişten kalan mirası geleceğe taşınması bakımından kültürle organik bir bağ kurmaktadır. Yani kültür tarihsel süreçte sosyal etkileşim sonucunda biçimlenir, bir iletişim formu olan çeviri yoluyla aktarılır ve paylaşılır; böylelikle çevirinin iletişim biçimi cereyan eder. Bu yönüyle de çeviri kültür kavramının nüfuz ettiği bir olgu olarak ele alınma durumundadır (Gezer & Can, 2019, s. 357).

Dil içindeki metin gelenekleri, kültürün akışına göre değişikliklere uğrayabilirler (Göktürk, 2002, s. 32). Lakin işlevselliğin dilsel ve kültürel normlardaki egemenliği, metinlerarası potansiyel ilişkilerin öğelerle anlaşılabilirliğine katkı sunmakta ve farklı katmanlarda bulunan metin türlerini diyagonal bağlamda bir araya getirmektedir.

Çeviri çalışmalarında kültürlerarası anlayışın temelindeki işlevsel eşdeğerlik kavramı, bir metnin başka bir bağlamda karşılaştırılabilir bir işlevi yerine getirmesi için bir koşuldur. Dolayısıyla kültürlerarası anlayış, dilsel-kültürel aktarımın üstlendiği bir başarıdır (House, 2016, s. 15). Nitekim farklılıklara müstesna bir kapı aralayan çevirinin amacı kültürel farklılığı olduğu gibi, tanımlanabilir ve hatta bildik olarak geri getirmektir (Venuti, 1995:18 Akt. Gezer & Can, 2019, s. 360).

2. Kaynak Metin: Kürk Mantolu Madonna

Sabahattin Ali tarafından 1943 yılında kaleme alınan Kürk Mantolu Madonna adlı eser iki farklı kurguyu bünyesinde barındırmaktadır. Eserin ilk bölümü anonim bir anlatıcının temsili varlığıyla ilişkilendirilerek, ana karakterin öncelikli olarak dışardan gözlemlenmesi suretiyle örüntü süreçleri, gizli bir mevcudiyetin muhayyilesi imkanında tasavvur edilmiştir. Yazarın öncelikli olarak dışardan bir talinin yapılması adına anlatıcıya iş arkadaşı kimliğini vermesi, betimlemelerin tertip çerçevesinde formüle edilerek okuyucunun istintak eyleminde sürekliliğini sağlamıştır.

Bir iş arayışında olan anonim anlatıcının okul arkadaşı Hamdi ile yollarının kesişmesi sonucu, bir büroda işe başlamasıyla karşılaştığı tercüman Raif Efendi karakterinin, kendi dünyasında durağan mahiyetleriyle sessizlik timsali olmasının yanı sıra edebi okumalar yapması ve gizli çizimlerinin bulunması, kendisinin de aynı bir istikamet üzere olmasından ötürü merak uyandırmıştır.

Anonim anlatıcısı, akademisyen Murat Gülsoy'un "Yalnızlıkların itirafı: Kürk Mantolu Madonna²" adlı incelemesinde "Raif Efendi'nin, uzaktan gördüğümüz o sıradan kişinin incelenmeye değer bir ruhu var mıdır?" sorusuna getirdiği şu açıklamayla da taçlandırmak elzemdir:

"Aslında aydınlanma sonrasında ortaya çıkan roman türü tam da bu soruyu sorduğu için varoluşsal bir önem kazanmıştır. İnsanlık kültürünün değişimi ve gelişimi ile "hikâyesi anlatılmaya değer olan" yer değiştirmiştir. Başlangıçta ancak tanrıların başından geçen hikâyeler anlatılmaya layıktı, dolayısıyla anlatılanlar mitti. Sonraları romans, destan, tragedya kahramanlarının, şövalyelerin hikâyeleri anlatıldı. Ne zaman ki aydınlanma sonrasında roman türü doğdu artık sıradan insanın hikâyesi anlatılmaya başlandı. Bireyin ortaya çıkışı, kişinin ait olduğu sosyal topluluğun dışında kendine özgü kimlik özelliklerinin olması bir başka deyişle bir karaktere sahip olması demektir. Büyük romanlar bize en sıradan insanın bile bir karakteri olduğunu göstermişlerdir. Sıradan insan adeta keşfedilen yeni bir türdür. Ruhunun ya da karakterinin var olup olmaması toplumsal olguları ve tarihi etkileme gücünü belirleyecektir." (Gülsoy, 2015)

Sabahattin Ali'nin anonim karakteri, Raif Efendi'nin yabancı bir cihet tarafından nasıl gözüktüğünün tasvirinde küllü bir bakış oluşturarak, onun safi, kendine has fitratı, insan ilişkilerindeki çekimser tutumunu yansıtmıştır.

Yazar eserde merak uyandırma ve gerilimin mahiyetini artırma adına olay örüntüleri arasında kapılar açarak "anlatı içinde anlatı" ile okuyucuyu muhatap kılmıştır. Gizli olanın tasfiyesini okura bırakan yazar, hikâyeler arası geçişler layihalarıyla çarpıcı bir dizge oluşturmuştur. Sabahattin Ali pek çok hikâyesinde görülen bir tarzda; bir çerçeve vaka ve onun içerisine yerleştirilmiş iç bir vaka ile (Karaburgu, 2010) bizleri buluşturmuştur.

Eser, belirli uyarıların söylem ekseninde kabulünü kolaylaştırarak, okuyucuyu asıl resme sürüklemektedir. Anonim anlatıcının Raif Efendinin hatıratını okumasıyla başlayan elem yüklü hikâye, aşkın nedensellik zemininde temellendirilerek, arkada bırakıldığı varsayılan meseller, yeniden cereyan ettirilmiş ve sönmeyen yaralar üzere bir tahkike sevk gerçekleştirilmiştir.

Romanın yapısı baş karakter Raif Efendiyle ilintili bilumum antagonizmik etkenlerle çevrenmiştir. Raif Efendinin mahfuz tuttuğu kimliğiyle sürdürdüğü örtük yaşam, kendisini aile, iş ve sosyal çevresince değersizleştirilmesi çüretkarlığıyla baş başa bırakmıştır. Bir kendilik kaybı mücadelesi içinde olan ana karaktere ait görüntünün ansal etkinliklerden soyutlanmasına zemin hazırlaması, onun gölgede kalmasına sebebiyet vermiştir.

İç dünyasında verdiği denli mücadeleler, anda kayıtsız kalarak konumunu tayin eden her türlü teşebbüsten imtina ettiğinin ve mekândan bağımsız bir varlık görüntüsüne büründüğünün hazin bir göstergesidir. Sabahattin Ali bu husus hakkında şu sözleriyle bir beyanatta bulunmuştur: "Dünyanın en basit, en zavallı, hatta en ahmak adamı bile, insanı hayretten hayrete düşürecek ne müthiş ve karışık bir ruha maliktir! Niçin bunu anlamaktan bu kadar kaçıyor ve insan dedikleri mahluku anlaşılması ve hakkında hüküm verilmesi en kolay şeylerden biri zannediyoruz?"

3. Çevirmen kimliği yansımaları ışığında erek metin

Farklı anadillere haiz insanlar arasında iletişim ağını kurma görevini üstlenen çok dilli uzmanların, çeviri faaliyetlerinde etkin rol almaları, insanlara bir ayna tuttıklarının göstergesidir. Temeli bilinmeyen gizli anlaşmalar sisteminin (Ergin, 2019) bir öncüsü olan çevirmen, çevrilmesi söz konusu olan bir

² Gülsoy, M. (2015, 04 14). Yalnızlıkların itirafı: Kürk Mantolu Madonna, T24 Bağımsız İnternet Gazetesi, <https://t24.com.tr/k24/yazi/yalnizliklarin-itirafi-kurk-mantolu-madonna,148>

metinle ilgili olarak bir takım iletişimsel özelliklerin yakından tanınmasıyla (Göktürk, 2002, s. 17-22) özdeşleştirilen edinçler bağlamında çeviri eylemini gerçekleştirmektedir.

Gözde düşünür Cemil Meriç'in tercüme bir fetihtir, dili değil, düşünce ve hassasiyetin girift dünyasını da zenginleştiren bir fetih (Meriç, 2016, s. 120) olarak nitelendirdiği çeviri sürecinde çevirmenin, uzmanlık alanı ve metin/alt türü bilgisi, çevirmenin araştırma yöntemi becerilerini geliştirmesi, metnin içinde bulunan duruma göre düzenlenmesi bilgisi; bir başka deyişle, konu alanı, metni oluşturan eyleyen/aktör (tenor) ya da metin kurucularla seslendikleri okur kitlesi arasındaki ilişkilerin kurulması, hangi iletişim oluşu/kanalıyla okura sesleneceklerine ilişkin bilgi (Yazıcı, 2011, s. 90) gibi bilişsel edinçleri üstlenerek eylemde bulunmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Belirli norm dizgelerinin içerik aktarımında örtük rol üstlenmeleri, çevirmenin diller arası aktarım faaliyetlerinde kılavuzluk hizmeti sunarak, ortak paydada öz yorumu mutlaklaştırmasını kolaylaştırmaktadır. Eyleyen olarak bütüncül bir etki bırakan çeviri süreci normları, Gideon Toury'ye (1980, 1995) göre çevirmenin çeviri süreci sırasında, yani çeviriyi yaparken aldığı kararları kapsar. Bu kararlar dil malzemesinin metin içi dağılımına (matriks normları) ve bu malzemenin metin içinde nasıl kullanıldığına, biçimlendirildiğine ilişkin (metin-içi normları) kararlardır (Berk, 2005).

Diller arası temsili bir referans sunmada çevirmenin alması gereken tavra da Umberto Eco şu şekilde açıklık getirmektedir: Bir metni anlamak- ve dahası onu tercüme edebilmek için- temsil ettiği olası bir dünya hakkında bir hipotez ortaya koyulmadır. Yani, bir çeviri, uygun kanıtların yokluğunda, varsayma dayandırılmalı ve çevirmen ancak kendisine makul görünen bir varsayımda bulduktan sonra metni bir dilden diğerine çevirmeye başlamalıdır (Eco, 2006).

Çevirmen söz ve anlam birimlerine eşlik ederek, hususi bir bağlılıkla yapısal faillerin sistemsel bir şekilde beslenmesini, zayıf ya da güçlü olduğu varsayılabilir dinamiklerin anlaşılmasını olanaklı hale getirerek, translatumu kendi kimlik ve gündemleriyle nedensel bir etkiye (Pym, 2006; Akt. Arı, 2014, s.51) içkin kılmalıdır.

Çeviride dilsel birliğin sunduğu apriori faydaların oluşturduğu madde boyutu, diller ve kültürler arası etkileşimin somut bir ürün olarak okura sunulmasını olanaklı hale getirmektedir. Çevirmenin iki farklı etmen arasında çeviri aracılığıyla kurduğu bağın mahiyeti, yeni kodların oluşması ve kavramanın boyut kazanması noktasında temeli teşkil etmektedir.

4. Kültürel öğelerin çevirisi ve çeviri yöntemleri

İnsanın toplum ile ilişkisinde tutum ve davranışlarını şekillendirerek, edilgen bir yapı kazandıran kültür, betimleme, iletişim ve gösterim sanatları gibi, başlıca amaçlarından biri haz olan ve iktisadi, toplumsal ve siyasal alanlardan görece bir özerklik içinde, genellikle estetik biçimlerde var olan uygulamalar anlamını (Said, 2019, s. 12) almakla birlikte, kavramın heterojen yapısı, tanımının genel bir zeminde yapılandırılmasını güçleştirmektedir. Kültürel gerçeklik bir kurgu niteliği taşıdığından, daima önceden çevrilmiştir (Niranjana, 1992:172; Akt. Gezer & Can, 2019, s. 356) ön kabulünden hareketle çevirinin, ülkeler ve diller birbirleriyle temas halinde olduklarından beri, bazen çarpık ve taraflı çevirilerden sorumlu olan eşit olmayan koşullar altında kültürün aktarılmasında etkili olduğuna (Newmark, 1998, s. 7) işaret edilebilmektedir.

Klasik medeniyetlerin birbirleriyle kaynaşma içerisinde tekamüllerini destekleyici varsayımlarla meşgul oldukları şüphesiz bilinmektedir. Farklı kültürlerin farklı zamansallıklarının olması (St. André, 2020, s.

7), dillerin ve kültürlerin farklı olanlarla bile uzamsal ve zamansal sınırlar boyunca konuşmaya ve yer değiştirmelerine rağmen hem anlaşılır hem de anlamlı görünmelerinin devamlılığına (Lianeri & Zajko, 2008, s. 5) katkı sunmaktadır.

Kültür kavramı, çeviri çıkarımlarını göz önünde bulundurmak için esastır ve dilin kültürün bir parçası olup olmadığı konusundaki görüş farklılıklarına rağmen, iki kültür ve dil kavramının birbirinden ayrılamaz olduğu görülmektedir (Braçaj, 2015, s. 476). Nitekim Newmark da kültürü, belirli bir dili ifade aracı olarak kullanan bir topluluğa özgü yaşam biçimi ve tezahürleri (Newmark, 1998, s. 94) olarak tanımlamaktadır.

Elverişli bir değişim olgusunda ürünlerini coğrafi enlemde arz eden kültürün temas ettiği yapısal kodlar yatay düzeyde, çevirinin "türleri" (literal, özgür veya görsel-işitsel gibi) veya "kültürün" türleri (etnik, politik ve ulusal) olarak çerçevelenmektedir. (Katan, 2018, s. 17-18). Bununla birlikte egemen kültürün hudutlarının tayininde rasyonel sonuçlara erişilemiyor olması, epistemik yaklaşımların çeşitlenmesine imkân hazırlamıştır. Bu çalışmalardan Hall'un (1990) bir "ana üçlü" olarak kültürü çerçevelemesi faydalı bir başlangıç noktasıdır. (...) Hall, kültürü farklı görünürlük seviyelerinde hareket eden görünür (teknik), kısmen batık (resmi) ve son olarak görünmez (resmi olmayan) farkındalık dışı seviye olmak üzere üç sistem halinde organize etmiştir. Metafor, kültürün en önemli yönlerinin gizli olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda, neyin normal veya doğru olduğunu değerlendiren ve sonuç olarak görünür davranışı şekillendiren bu yönlerdir (Katan, 2018, s. 17-18).

Çevirideki kültürel boyutun metinler vasıtasıyla kavranabilmesi çeviri etkenleriyle ilişkili olup, kaynağın köken ve bütünüyle özdeş bir translatumun, farklı bir kültür envanterinde varlık göstermesiyle mahiyet kazanabilmesi, araçla gerçekleştirilen kültürel yansımaların bünyesinde yapıtaşlarını oluşturmasıyla bağımsızlığını elde edecektir. Bir ontolojik olgu içerisinde ele alınan çevirinin gücü, egemen kültürün, kültürel ürününün çevirisinin meydana getirdiği kitle etkisine bağlıdır (Arı, 2014, s. 219). Yanı sıra çözümleme aşamasında çevirmenin, kültür elçisi olarak belirli bir çeviri görevinde yer alan iki kültürün hangi davranış alanlarında farklılık gösterdiğini ve hangi farklılıkların çeviriyle ilgili olmadığını bilmesi önemlidir (Nord 1993:20; Akt. Prokop, 1999, s. 235).

Kaynak ve erek dilin çözümlenerek, eşdeğerliklerin tespit edilme süreci esasen kompleks bir olgudur. Çeviri prosesinin temelini teşkil eden kaynağın tahlili, erek metnin inşasında koşulların tayin edilmesinde belirsizliklerden kaçınmaya imkan sunmakla birlikte, toplum yapılarının sahip oldukları bilimum farklı örüntülere ışık tutmaktadır. Merkezinde kültürü barındıran çeşitliliklerin farkında olan Newmark da kültürel unsurlar üzerine bir çalışma gerçekleştirerek, ilgili unsurları şu altı başlık altında ele almıştır:

- 1) Çevresel unsurlar: Jeolojik ve coğrafi çevre.
- 2) Kamu Hayatı: Politika, hukuk ve yönetimi içerir.
- 3) Sosyal Yaşam: Ekonomi, meslekler, toplumsal refah, sağlık ve eğitimi içerir.
- 4) Kişisel Yaşam: Yiyecekler, kılık kıyafet ve ev eşyalarını içerir.
- 5) Gelenek, görenekler ve sosyal etkinlikler: Yavaş alkışlama ve masaya vurarak alkışlama gibi gelenekler; kricket ve futbol gibi sosyal etkinlikler ve bunlara bağlı tüm ulusal deyimler.
- 6) Kişisel Merak ve Tutkular: Din, müzik, şiir ve bunlara bağlı çeşitli toplumsal kuruluşlar, kiliseler, sanatsal kuruluşlar ve dernekler (Newmark, 2010: 175; Akt. Yıldırım, 2015, s. 224).

Kaynak dil metninin çözümlenmesi, ürünün geniş anlamına yönetsel perspektiflerle erişim sağlanması durumunda eşdeğer öge madenciliklerinin olumsallaştırılması neticesinde nihayete erdirilebilmektedir. Polimer unsurların çeviri süresine kattıkları gizil nitelikler, bağlamın (De. des Kontexts) erek alıcı (okur) tarafından doğrudan kabulünü kolaylaştırmaktadır.

5. Lawrence Venuti'nin "Yerlileştirme" ve "Yabancılaştırma" Üzerine Çeviri Stratejileri

Benzerlikler yoluyla erişim sağlanan gerçeklik sınırlarında, dolaylı ve doğrudan metinlerarası bağdaşıklık kurmayı olanaklı kılan eyleyenler, belirlenmiş niteliklere ait koşullarla anlama erişerek, üründe tutarlılığı tanzim etme yoluna gitmektedirler. Metinler yaşam anlarının somutlaştığı yerlerdir. (...) Anlatıda somutlaşan olgu kültürlerarası iletişimde doğan ve okuma sürecinde okuyucuya geçen bir enerjidir (C. Doğan, 2011, s. 327). Kültürel öğelerin yükünü üstlendiği bu aktarımda, çeviri çalışmalarının "sadık (De. Treue)" ve "özgürlük (De. Freiheit)" çerçevesinde karşıtlık bulması, Venuti'nin bu vakaları fiili olarak ele aldığı iki aşamada müstakil bir karara varılmasını kolaylaştırmıştır.

Değerler lehine bir mahiyete erişebilme adına Venuti'nin yaklaşımları müşahedeyi kolaylaştırmakla birlikte "yerlileştirme (Eng. domestication)" ve "yabancılaştırma (Eng. foreignization)" terimleri, temelde yabancı bir metne ve kültüre yönelik etik tutumları, çeviri için bir metin seçiminin ve onu çevirmek için tasarlanan stratejinin ürettiği etik etkileri belirtirken, "akışkanlık" ve "direnc" gibi terimler ", okuyucunun bilişsel işlemeyle ilgili olarak çeviri stratejilerinin temelde söylemsel özelliklerini göstermektedir (Venuti, 2008, s. 19). Yöntemi şekillendiren bu süreç, öğelerin saptanması durumunda, eylene çerçevesinden mutlak yapının oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır.

Yazın bütünlüğünün iki kavram dahilinde uygulama ekseninde revize edilerek niyetin manada ilişkilendirilmesinde yabancılaştırma, yerlileştirme altında yatan hümanist varsayımlardan çok farklı bir insan özneliği kavramını varsaydığı için çevirilerin okunma ve üretilme biçimlerini değiştirebilmektedir (Venuti, 2008, s. 20-21). Bu dönüştürmenin tatbikinde "yabancılaştırıcı çeviri sözcüğü sözcüğüne çeviriyi içermekle birlikte onunla sınırlı değildir, erek kültürün dışladığı bir kaynak metin seçilerek çevrilmesinden erek dilde marjinal biçimlerin tercih edilmesine kadar çok farklı yöntemlerle yapılabilir" (Gürçağlar, 2011:146; Akt. Taş, 2017, s.7).

Çevirmenin kaynak ya da erek metne kendini tabi tutarak yeterli-kabul edilebilir bir ürünü sunmada tercihinin bırakılan stratejilerde kaynak metni erek dil kültürüne hakim olan normlara karşı duran ve bunları değiştirmek, yenilemek isteyen bir yaklaşımla çevirmek (Berk, 2005) için yabancılaşma normundan yahut yabancı metni erek dil kültürüne hakim olan değerlere uygun olarak tutucu ve benzeştirici bir yaklaşımla aktarmak ve kaynak metni erek dil kültürüne hakim olan normlara karşı duran ve bunları değiştirmek, yenilemek isteyen bir yaklaşımla çevirmek (Berk, 2005) için ise yerlileştirme normundan yararlanabilmesi olasıdır.

Çeviri sürecinin bu iki dizgeden biriyle sonuca kavuşturulması, translatum üzerindeki yazın uyarılarının etki biçimleriyle iletide yöntemleri yansıtaacak bir anlatıyla okuyucuları buluşturmaktadır. Modernizmin, özellikle yabancı metnin modernist-kültürel gündemlere hizmet etmek için yeniden yazıldığı yerlileştirme sürecini, çeşitli koşullarını ve dışlamalarını silerek çevrilmiş metnin estetik özerkliğini kurmaya çalıştığına (Venuti, 2008, s. 165) da dikkat çeken Venutinin yabancılaştırmayı, özgün metnin yabancı özelliklerinden bir kısmının tutularak erek dildeki normları zorlayan bir çeviri stratejisi olarak tanımlar ve saydam ve akıcı bir biçimin benimsendiği yerlileştirme stratejisinin karşısına yerleştirir (Berk, 2005).

6. Erek metnin yerileştirme ve yabancılaştırma çeviri stratejileri bağlamında karşılaştırmalı incelemesi

Anlamın fenomenolojik bir örüntü içerisinde kültür öğeleriyle formulize edilerek ereğin arzına sunulması, çevirinin dönüşme sürecinde ekinsele kodlarla beslenmesini olanaklı kılmaktadır. Çeviriyi toplumsal bir olgu olarak ele alan tarihsel ve güncel betimleyici çalışmalar için çevirilerin üretildiği ve tüketildiği bağlamın incelenmesi, bir araştırmanın en önemli kollarından biri (Gürçağlar, 2015:125-131; Akt. Arı, 2014, s. 200-201) olmakla birlikte çeviri sürecine tesir eden sosyo-kültürel bağlantılarla sunduğu referanslar kapsamında iletişimdeki dizgeyi muhafaza etmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde, kaynak metnin çeviri sürecinde çeşitli kültürel unsurlarla karşılaşan çevirmenin “yerileştirme” ve “yabancılaştırma” sarkacında nerede durduğuna ve hangi yöne ağırlık verdiğine yönelik tespitlerde bulunulmaya çalışılmakla birlikte, kaynak metinde yer alan kültürel unsurların belirlenmesi ve erek metinle bu unsurların karşılaştırılması amacıyla Newmark’ın kültürel unsurlar sınıflandırılmasına başvurulmuştur. Kaynak metni ve translatumu oluşturan kültürel unsurlar bağlamında “Çevresel Unsurlar”, “Kamu Hayatı”, “Sosyal Yaşam”, “Kişisel Yaşam”, “Gelenek, görenek ve sosyal etkinlikler”, “Kişisel merak ve tutkular” sınıflandırılması altında incelenmiştir. Kaynak metin (KM) ile erek metin (EM) karşılaştırmalı incelemesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kaynak metin ve erek metnin karşılaştırmalı incelemesi sonucunda Newmark’ın yapmış olduğu kültürel unsurların sınıflandırmasından hareketle araştırma özelinde “çevresel unsurlar” başlığı altında şu örnekler verilebilir:

KM 1: Bir gün, akşamüstü, **istasyonla Sergievi** arasındaki **tenha yolda** ağır ağır yürüyor, **Ankara’nın** harikulade sonbaharını doya doya içime çekerek ruhumda nikbin (iyimser) bir hava yaratmak istiyordum. **Halkevinin** camlarından aksederek beyaz mermer binayı kan rengi deliklere boğan güneş... (S.12)

EM 1: Eines Tages ging ich gegen den Abend langsam auf **der menschenleeren Straße** zwischen **dem Bahnhof und dem Sergievi** meines Weges und versuchte, mein Gemüt in eine etwas optimistischere Stimmung zu versetzen, indem ich den wunderbaren **Ankara-Herbst** ganz bewusst auf mich einwirken ließ. Die Sonne, die sich in den Fenstern des **Halkevi** spiegelte und auf diese Weise das weisse Marmorgebäude mit blutroten Vierecken überzog... (S.2)

Yukarıdaki örnekte, kaynak metinde Ankara’da bulunan “Sergievi”, “Halkevi” muhitleri kapsamında gerçekleştirilen betimlemeler çevirmen tarafından erek dile aslı korunarak aktarılmıştır. Yer bildiren kelimeler için Almanca dilinde gerek metin içi gerekse dipnotta açıklamaya gidilmemiş olup, okur kaynak metne yabancı bırakılmıştır.

KM 2: **Yugoslavya’nın Suşak Limanı üzerinden gelecek dışbudak ve köknar kerestelerinin evsafına veya travers delme makinelerinin işleme tarzına ve yedek parçalarına** dair bir mektubu kolayca tercüme ediyor, Türkçeden Almancaya çevirdiği şartname ve mukavemeleri şirket müdürü hiç tereddüt etmeden yerlerine yolluyordu. (S.9)

EM 2: Selbst **technische Texte** bereiteten ihm keine Schwierigkeiten, und die Firmendirektion hatte nie Bedenken, von ihm ins Deutsche übersetzte Lieferbedingungen und Verträge abzuschicken.

Sabahattin Ali’nin kaynak metinde Raif Efendi’nin kaleme aldığı mektup hakkında verdiği "Yugoslavya’nın Suşak Limanı üzerinden gelecek dışbudak ve köknar kerestelerinin evsafına veya travers delme makinelerinin işleme tarzına ve yedek parçalarına" dair bilgi, çevirmen tarafından erek kitleye aktarılmayarak, "technische Texte" üst kavramıyla kaynak metinde bir azımsama yapılmış olup, erek okur metnin sarmal yapısından soyutlanmıştır.

Kürk Mantolu Madonna adlı eserin çeviri karşılaştırılması sonucunda “kamu hayatı” başlığı altındaki örnekler aşağıda verilmiştir:

KM3: Herkesin Almanya'yı kurtarmak için kendine göre bir fikri vardı. Fakat bütün fikirler hakikaten Almanya'ya değil, her birinin kendi şahsi menfaatlerine bağlıydı. Para düşkünlüğü yüzünden servetini kaybeden ihtiyar bir kadın, **zabıtlere kıızıyor**, zabıtlere grev yapan amele ve harbe devam etmek isteyen askerleri kabahatli buluyor, müstemleke tüccarı durup dururken, harp açan imparatora küfrediyordu. (S.52)

EM3: Jeder kam mit einem anderen Vorschlag, wie Deutschland gerettet werden sollte. In Wirklichkeit waren dies aber alles Ideen, die noch vor dem Vaterland dem eigenen Vorteil dienen: Eine ältere Frau, die durch die Inflation ihr Vermögen verloren hatte **schimpfte auf die Offiziere**, diese wiederum sahen alle Schuld bei den streikenden Arbeitern und den Soldaten, die nicht weiterkämpfen wollten, während der Kaufmann aus der Kolonie den Kaiser verfluchte, der ohne Grund den Krieg erklärt hatte. (S.28)

Kaynak metinde yazarın ele aldığı ihtiyar kadın karakterinin zabıtlere kızdığından söz edilirken, çevirmen bu bilgiyi erek metne küfür/hakaret etme anlamını taşıyan ve kültürel normlarla da örtüşen “schimpfen” fiiliyle aktararak, birincil anlamı sert bir ifadeyle ikame ettiği görülmektedir. İlgili ifadenin “sich über jdn ärgern” dönüşlü fiili (De. reflexives Verb) aracılığıyla erek okura aktarılarak mevcut anlam kaymasının önüne geçilmesi muhtemeldir.

Erek metinde “sosyal ve kişisel yaşam” başlıkları içerisinde tespiti gerçekleştirilen örnekler şöyledir:

KM4: ...beyaz önlüklü, başörtülü, yaşlı bir köylü kadın, yamalı siyah çoraplarıyla, hiç ses çıkarmadan kahve getirdi. (S.4)

EM4: kam eine ältere, offensichtlich vom Lande stammende Frau mit weißer Schürze, Kopftuch und schwarzen gestopften Strümpfen herein und brachte mir eine Tässchen Kaffee.

Yukarıda alıntılanan bölümde bahsi geçen kadın tiplmesi özelinde yapılan betimlemeyi çevirmenin erek okur nezdinde yerleştirici bir strateji üzerinden aktardığı gözlemlenmiştir.

KM5: Her tarafta, masaların üstünde ve kanepelerin arkasında ince işlenmiş, krem rengi dantel ve gemi şeklinde yazılmış bir “**Amentü**” levhası asılıydı. (S.15)

EM5: Auf allen Tischen und Sessellehnen waren cremefarbene Haekeldeckchen ausgebreitet, und an der Wand hing eine **Amentü-Kalligraphie**, ein in Form eines Schiffes aufgezeichnetes **Glaubensbekenntnis**.

Kaynak metinde bir betimleme dahilinde ele alınan “Amentü” levhası erek okurun arzına sunulurken “Glaubensbekenntnis” kelimesi kullanılarak kaynak kültüre ait inanç öğesi olduğuna dikkat çekilerek bir yerleştirme yoluna gidilmiştir. Bir inanç simgesi olan “amentü levhası”nın dipnotta ayrıntılı olarak anlatılması çevirmen tarafından öngörülmüştür.

Newmark'ın “gelenek, görenek ve sosyal etkinlikler” sınıflandırmasına dahil edilebilecek olası örnekler de şu şekildedir:

KM6: “**Size evinize kadar refakat edebilir miyim?**” dersem hakkımda ne hüküm verirdi? Bana bir parça alaka göstermesine böyle **en beylik bir zampara cümlesiyle** mi mukabele edecektim?” (S.73)

EM6: “**Darf ich Sie nach Hause begleiten?**” Berechtigte das bisschen Aufmerksamkeit, das sie mir geschenkt hatte, mich etwa dazu, mit einer so **banalen Schürzenjägerfloskel** aufzuwarten?” (S.43)

Yazar'ın kaleme aldığı eserdeki başat karakter olan Raif Efendi'nin Maria Puder karakteriyle ilk sözlü etkileşime geçeceği süreç zarfında muhayyilesinde mevcut olan benliğindeki düşünce sarmalındaki belirsizlik, ana karakterin içine doğduğu toplumda edinmiş olduğu görgül kuralların bir dışavurumudur. İşbu sebeple çevirmen, Raif Efendi'nin yapmış olduğu muhasebede kendisine yöneltmiş olduğu sorudaki “en beylik bir zampara cümlesi”ni erek dile “banalen Schürzenjägerfloskel” olarak aktarmayı öngörerek, her ne kadar “beylik” kelimesinin tarh edilmesi söz konusu olsa da, erek dilin okuyucusu tarafından anlaşılabilirlik, yerileştirme olgusu kapsamında güvence altına almıştır.

“Kişisel merak ve tutkular” başlığı altında gerçekleştirilen tespitler ise şunlardır:

KM7: Ramazan geceleri onun, annesiyle beraber, elinde bir fenerle, **teravihe** gidişini seyretmek için evden kaçıp kapılarının karşısına gizlenir, fakat bu kapı açılıp, dışarı vuran sarımtırak ışıpta siyah feraceli vücutlar görünür görünmez, benim burada olduğumu fark edecektir diye titremeye başladım. (S.58-59)

EM7: In den Ramadannächten stahl ich mich oft davon und versteckte mich gegenüber ihrer Haustür, um zu beobachten, wie sie, zusammen mit ihrer Mutter und mit einer Laterne in der Hand, herauskam, um zum **Gemeinschaftsgebet** zu gehen. Doch sobald die Tür aufging und ein gelbliches Licht auf die in schwarze Mantelkleider gehüllten Frauen fiel, wandte ich den Kopf zur Wand und begann zu zittern bei dem Gedanken, sie könnten mich dort entdecken. (S.33)

Kaynak metinde Raif Efendi'nin kaleme aldığı defterde sözünü ettiği gençlik aşkı olan Fahriyenin “ramazan geceleri (...) teravihe gidişini” seyretmesini çevirmenin erek okura aktarımda, sözü edilen eylemin bir inanç ritüeli olmasından hareketle “toplulu ibadet” anlamını taşıyan “Gemeinschaftsgebet” kelimesini tercih ettiği görülmektedir. İlgili kavram ibadetin her ne kadar bir toplulukla yapılması noktasında gerekli izi oluştursa da Ramazan'a özel bir ibadet olmasına erek metinde yer verilmemiştir. Yerileştirme normunun sınırları dahilinde erek okurun toplumsal kabullerine hitap edilerek, alıcının tözsel benzerlik çerçevesinden kaynak metni değerlendirmesine olanak sunulmuştur.

Sonuç

Kültürel olgularla diplomatik etkileşimde olan dillerin, kavramsal oluşuma ait izlerle ortaya çıkarttıkları yapısal imgelerin niceliksel olarak mahiyetinin tadil edildiği çeviri alanı, işlevsel eşdeğerliğin inşasında önemini korumaktadır.

Sabahattin Ali tarafından literatürümüze kazandırılan Kürk Mantolu Madonna adlı eser ile Ute Birgiye ait Almanca çevirisinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada sözcük, cümle ve kültürel öğeler, Çeviribilimci Newmark'ın kültürel öğelerin sınıflandırması ile Çeviribilim araştırmacısı Venuti'nin “yerileştirme” (“domestication”) ve “yabancılaştırma” (“foreignization”) çeviri stratejileri bünyesinde temellendirilmiş olup, belirli kültür kodlarının çeviri faaliyetinde anlam örüntülerinin göstergeler dahilinde çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Ele alınan çeviri eserde, çevirmenin, kültürel öğeleri çevirirken erek metnin okuyucusunu yer yer kaynak metne yaklaştırma amacı güttüğü ve aynı zamanda kaynak metindeki bazı kültürel artalan olgularını erek okura aslına koruyarak aktardığı ve bu noktada okumada akışkanlığı bozmama adına gerek metin içerisinde gerekse sayfa sonlarında bir çevirmen notu altında açıklama yapma, dipnot ekleme yoluna gitmediği gözlemlenmiştir. Çeviri eserde, kaynak metnin yazıldığı dönem ruhunun çevirmen tarafından korunmuş olması da, tarafınca alınmış olunan çeviri kararlarında etkili olmuştur. Kaynak metindeki kültürel unsurların kayba uğramaması ve erek okurunun anlamsal kargaşa sarmalına düşmemesi adına

çevirmenin “yerlileştirme” (“domestication”) ve “yabancılaştırma” (“foreignization”) stratejileri ışığında yol aldığı belirtilebilir.

Çeviri eserde karşılaşılan anlamsal devinimler ve öncelenen biçem kaynak metin yazarının özgünlüğünü gölgede bırakmamakla birlikte, erek okurun özgün metinle baē kurmasının amaçlandığı bir eğilimin mevcut olduēu gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Arı, S. (2014). Çeviri Sosyolojisi. Aylak Adam Kültür Sanat Yayıncılık.
- Baykan, A. (2005). Sosyal-Kültürel Faktörlerin Çevirideki Rolü. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 177-197.
- Berk, Ö. (2005). Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi. Multilingual Yayınları.
- Braçaj, M. (2015). Procedures of Translating Culture-Specific Concepts. Mediterranean Journal of Social Sciences, 476-480.
- C. Doēan, Ő. (2011). Makro ve Mikro Düzlemde Metin ve Kültür İlişkisi. İ. Öztürk, F. Şan, E. Akkan, Ő. Koca, Ő. Köktürk, & M. Can içinde, XI. Uluslararası Dil - Yazın - Deyişbilim Bilgi Őoleni (Gönüllülük ve Hoşgörü) (s. 325-330). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Civita, M. (2018, 8 9). Die interkulturelle Übersetzung. İtalya.
- Eco, U. (2006). Quasi dasselbe mit anderen Worten: Über das Übersetzen. Carl Hanser Verlag GmbH.
- Ergin, M. (2019). Türk Dil Bilgisi. Boēaziçi Yayınları.
- Gezer, G., & Can, M. (2019). Kültürü çevirmek: Kültür aktarımı kapsamında çeviri . RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi , 355-370.
- Göktürk, A. (2002). Çeviri: Dillerin Dili. Yapı Kredi Yayınları.
- Gülsoy, M. (2015, 04 14). Yalnızlıkların itirafı: Kürk Mantolu Madonna, T24 Baēımsız İnternet Gazetesi, <https://t24.com.tr/k24/yazi/yalnizliklarin-itirafi-kurk-mantolu-madonna,148>
- House, J. (2016). Translation as Communication across Languages and Cultures. Routledge.
- Karaburgu, O. (2010). Kürk Mantolu Madonna Üzerine. M. Ünal, & M. Argunşah içinde, Prof. Dr.Harun Güngör Armaēanı (s. 239-252). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Katan, D. (2018). Defining culture, defining translation. S.-A. Harding, & O. Cortés içinde, The Routledge Handbook of Translation and Culture. Routledge Handbooks.
- Lauková, J. (2018). Die Rolle des Translators als "Mediator" zwischen "gewaltlosen" Welten und Kulturen. Slowakische Zeitschrift für Germanistik, 74-83.
- Lianeri, A., & Zajko, V. (2008). Translation and the classic. Oxford University Press.
- Meriç, C. (2016). Bu Ülke. İletişim Yayınları.
- Newmark, P. (1998). A Textbook of Translation. Pearson Education.
- Nida, E. (2012). Çeviri Süreçleri. M. Rifat içinde, Çeviri Seçkisi II (s. 67-76). Sel Yayıncılık.
- Öğünmez, M. (2019). Die Selbstübersetzung im interkulturellen Raum am Beispiel Yüksel Pazarkayaks Werk "Ben Aranıyor" und dessen Übersetzung "Ich und die Rose. Ankara: Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur.
- Özcan Dost, B., & Metin Tekin, B. (2017). O. Henry - The Gift Of The Magi Üzerine Bir İnceleme. ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 615-623.
- Prokop, I. (1999). Kulturbedingtheit des Translationsprozesses. A. Kątny, & C. Schatte içinde, Das Deutsche von innen und von außen: Ulrich Engel zum 70. Geburtstag (s. 235-242). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Said, E. (2019). *Kültür ve Emperyalizm*. Metis Yayınları.
- Schneider, A. (2007). *Übersetzen als kulturelle Praxis: Pragmatik und Meta-Pragmatik des Übersetzens in institutionellen und ethnologischen Kontexten am Beispiel von Quenchua und Spanish in Huancavelica/Peru*. Ludwig-Maximilians-Universität.
- St. André, J. (2020). *Translation and Time*. The Kent State University Press.
- Stolze, R. (2008). *Übersetzungstheorien*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Taş, S. (2017). *Kültürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri*. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-14.
- Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility*. Routledge.
- Yazıcı, M. (2011). *Çeviribilimde Araştırma*. Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, C. (2015). *Amin Maalouf'un Afrikalı Leo ve Semerkant Romanlarında Kültürel Unsurların Çevirisi Üzerine Bir İnceleme*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 222-232.

45. Kaynak odaklılığı yeniden okumak Antoine Berman ve eviri anlayışıLale ZCAN¹**APA:** zcan, L. (2022). Kaynak odaklılığı yeniden okumak Antoine Berman ve eviri anlayışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 659-674. DOI: 10.29000/rumelide.1133925.**z**

Kaynak odaklı kuramcılar arasında en sık adı geçen, hatta çoğu çeviribilimci tarafından kaynak odaklılığın ncü isimlerinden biri olarak kabul edilen Fransız eviribilimci Antoine Berman aslında eviri ereği, amacı, etiği ve ahlakı ekseninde oluşturmuş olduğu genel eviri kuramında kaynak ve erek odaklılık gibi karşıt ikili tanımlamalara karşı çıkar. Berman, eviri kuramını oluşturmak ve eviri uygulaması üzerine düşünmek isteyen herkesi eviri olgusunu çok daha derin, felsefi ve bilimsel düzlemde tartışmaya çağırır. Makalemizdeki amacımız bu çağırımı netleştirmek, bu çağırının derinliğini ve felsefi boyutunu gözler önüne sermek ve buradan yola çıkararak araştırmacıları klasik kaynak odaklılık tanımını gözden geçirmeye davet etmektir. Bu maksatla, Berman'ın genel eviri kuramının yeniden okumasını kaynak odaklılık etiketini değerlendiren bir ölçekte yapmaya çalışacağız. Kaynak odaklılığa farklı bir bakış açısı getirmek üzere Berman'ın görüşleri uzantısında eviri uygulamasında ve düşüncesinde ahlak, erek, amaç ve öz kavramlarını ele alacağız. Böylece Berman'ın ve kaynak odaklı eviri düşüncesinin, "sözcüğu sözcüğüne eviri" savunuculuğunun çok ötesine uzanan derin ve felsefi boyutuna dikkat çekmeye çalışacağız.

Anahtar kelimeler: Antoine Berman, genel çeviri kuramı, çeviri ereği, çeviri ahlakı, kaynak odaklılık, çeviri felsefesi

Re-read source-oriented approach in translation, Antoine Berman and his perspective**Abstract**

French theorist of translation Antoine Berman, who is the most frequently mentioned among source-oriented theorists and even considered as one of the pioneers of source-oriented by many translation specialist, actually opposes such dichotomies in his general translation theory, which he created on the axis of translation purpose, ethics of translation. And it invites everyone who wants to create translation theory and reflection about translation practice to discuss the phenomenon of translation on a much deeper, philosophical and scientific level. Our aim in our article is to clarify this call, to reveal its depth and philosophical dimension, and to invite researchers to review the classical definition of source-oriented approach in translation. For this purpose, we will try to re-read Berman's general translation theory on a scale that evaluates the label of source-oriented. In order to bring a different perspective to this approach, in the extension of Berman's views, we will consider the concepts of ethics, aim, purpose and essence in translation practice and reflection. Thus, we will try to draw attention to Berman's philosophical and in-depth views and to the source-oriented translation approach that go far beyond the "mot a mot" advocacy.

¹ Do. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyat ABD (İstanbul, Türkiye), ozcanlale@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7565-4565 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1133925]

Keywords: Antoine Berman, general translation theory, purpose of translation, ethics of translation, source-oriented, philosophy of translation

1.Giriş

Kaynak ve erek odaklılık (sourciers/ciblistes) kavramlarının isim babası Fransız çeviribilimci Jean René Ladamiral'in tanımıyla "çeviride (ve özellikle de çeviri kuramında) kaynak-metnin dilinin gösterenine bağlı kalanlara "kaynak odaklı" denir" (Ladamiral, 2016:4). Ancak bu tanımı farklı ve bambaşka bir yelpazeden okumamızı sağlayan bir diğer çeviribilimci Antoine Berman için çeviriyi kaynak odaklılık veya erek odaklılık, söz ve anlam, özgün ve kopya vb. ikili karşıtlıklar boyutu içinde ele almaktan ziyade önemli olan çevirinin kültürel bir aktarım olduğunun bilincinde olmaktır. Kültürel aktarımı tanımlamak için kültür kavramının tanımını bir kez daha hatırlatmanın yararı olacağı kanısındayız. Toplumların tarih boyunca ürettikleri tüm maddi ve manevi değerlere kültür adını veriyoruz. Kültür kavramı bir toplumun özelliklerini, farklılıklarını, alışkanlıklarını, deneyimlerini, düzenini, örfünü, adetini ve töresini ve tabii ki dinsel inancı çevresinde gelişen tüm yapıyı kapsar. Kültürün aktarımı nesilden nesile ve başka kültürlerle dil aracılığıyla olur. Belki de bu yüzden dil algımızın dünya görüşümüzü belirlediği düşünülür. Çünkü dünya görüşü, içinde doğduğumuz kültürel toplumun, bütünü bir mirastır dolayısıyla her metin bu algının bir parçasıdır.

Çevirinin kültürel bir aktarım olduğunun altını çizen bir diğer kuramcı Even-Zohar'dır. Çeviribilimcinin ifadesiyle "her kültürel aktarım, özgün yapının bağlamından çıkarılması ve üretildiği bağlamdan farklı bir bağlamda anlaşılır ve okunur kılınması için bir «kendi kültürüne taşıma» sürecinden geçirilmesi gerektiğinin de kabulünü getirir" (Even-Zohar, 1990:83).

Antoine Berman'ın geliştirmiş olduğu genel çeviri kuramında çevirinin kültürel aktarım tanımından hareketle kimi temel kavramlar çeviri felsefesi içinde tartışılır (Berman, 1985). Berman'ın ileri sürdüğü çeviri ve çevirmenin ufku kavramlarının, çeviri arkeolojisi, çeviriye ve çevirmene yönelik psikanalitik çözümleme süreçlerinin çeviri ediminin araştırılmasına katkısı çok açıktır. Ancak kanımızca Berman'ın kuramının belkemiğini oluşturan çeviri ereği, amacı, ahlaki ve etiği kavramlarıdır. Bu kavramlarla oluşturulan çerçeve içinde "öteki", ilhak, uyarılma, "ben", bana benzeyen, aynı olan ve zenginleştiren tanımları tarihsel ve felsefi bir boyut içinde ele alınır.

2.Tarihsel bakış

Bilindiği gibi tarihteki ilk çeviri metinleri olarak kabul edilen antlaşma ve ferman metinlerinin çevirilerini Kutsal Kitap çevirileri izler. Bu minvalde Batı tarihinin en önemli ilk çeviri yapıtlarının, Kutsal Kitap çevirileri olduğunu görüyoruz: *Bible des Septante* (Türkçedeki adıyla Septuaginta, M.Ö. 3-2), *la Vulgate* (Hieronymus'un çevirmiş olduğu Kutsal Kitap -M.S. 384), Luther'in *Kitab-ı Mukaddes'i* (1522-1534) ve *Authorised Version* (Kilise'nin onayladığı çeviri, *King James Bible* olarak bilinir, 1604-1611). Batı tarihinde çevirinin asıl anlamını ve işlevini kazandığı dönem olarak Eski Roma uygarlığı dönemi gösterilmektedir (Berman, 1995). Bu çizgiden ilerlediğimizde Batı çeviribilim tarihini Cicero'ya, Hieronymus'a ve Aziz Augustinus'a kadar dayandırabiliriz. Bu tarihi arka plan Antoine Berman'ın kuramsal derinliğini anlamak için önemlidir. Zira Cicero'nun özgün yapıta denk bir yapıt olarak çeviriyi sunması, Hieronymus'un birebir çeviri mantığı, Augustinus'la başlayan düşünce ekseninde kültürel bir dönüşüm aracı olarak çevirinin öne çıkması ve bu görüşün etkilerini somut olarak görebileceğimiz

² Makale içinde yabancı dilde yazılmış kaynaklardan aktarılan alıntıların Türkçeye doğru çevirileri aksi belirtilmedikçe yazar tarafından yapılmıştır.

İskenderiye, Toledo çeviri okulları bize çeviri etkinliğinin değişim ve gelişim süreçlerinin başlangıç noktalarını sunarlar. Bu nedenle Schlegel bu tarihi bize bir kıyaslama üzerinden anlatır: « Romalılar, gerçek bir çeviri çalışması sonucunda kendilerine bir dil ve edebiyat yarattılar. Yunanlılar çeviriye birleşim, senkretizm ve ilhak odağından baktılar...Araplar ise çeviriye yaptıktan sonra özgün el yazmalarını bir kenara iterek kendi zihniyetlerini açık etmiş oldular » (aktaran Berman 1984:59). Bu tarihsel bakıştan çıkarılacak sonuçlardan biri insanlığın çeviri olgusuyla tanışmasının din metinlerinin çevirileriyle olduğudur. Bir başka sonuç ise Latince ve Romen dillerinin Avrupa'ya yayıldığı dönemin çevirinin de yaygınlaştığı dönem olduğudur.

2.1. Çeviri neden bir ihanet olarak görüldü?

Berman genel çeviri kuramında çeviri tarihine özel bir yer ayırır ve tarihsel verilerden yola çıkarak çeviriye dair bir amaç, bu amaçtan yola çıkarak bir erek belirlemeye ve nihayetinde çevirinin özünü tanımlamaya çalışır. Bu doğrultuda özellikle üzerinde durduğu sadakat ve ihanet kavramlarını Batı Ortaçağ çeviri etkinlikleri üzerinden açıklamaya çalıştığını görüyoruz.

Batı dünyasında çeviri, tüm Ortaçağ boyunca, ekonomik ya da siyasal gereksinimlere göre farklı dilsel topluluklar arasında bir iletişim aracı olarak varlığını giderek arttırırsa da kuramsal açıdan bir varlık gösteremez (Oseki-Dépré, 1999:46). Michel Ballard'a göre "kuramsal düzlemde geliştirilmiş bir şey yoktur, en fazla çevirmenlerin kurumların ve zamanın koşullarının etkisiyle, özgün metnin sözcüklerine sadık çeviri yapma bilincine ulaştıkları görülür ama kimi zaman açık bir anlatım oluşturmak için çevirmen bu anlayıştan uzaklaşma cüreti gösterir" (aktaran Oseki-Dépré, 1999:23). Bu bilincin gelişmesiyle, Ortaçağ'da Batı kültüründe sözcüğü sözcüğüne çeviri geleneği yayılmaya başlamıştır. Makale kapsamında ayrıntılandıramayacağımız tarihi ve toplumsal olaylar sonucunda bu dönemde özellikle Fransa merkezli bir çeviri anlayışının yerleştiği görülmüştür. Ortaçağ'ın sonuna doğru Fransa'da, iyi Fransızca kurallarına karşı İngilizce sözdizimini olduğu gibi aktaran, yeni sözcükler uyduran, çıkış ekinindeki "korkunç" ve "kabul edilemez" deyişleri değiştirmeden varış diline geçiren, varış dilinde çıkış metninin bazı yönlerinin karanlık kalmasına göz yuman sözcüğü sözcüğüne yöntemine karşıt bir çeviri anlayışının geliştiğini görüyoruz (Oseki-Dépré, 1999:48). Kanımızca, ilk başta zararsız eğilimler olarak gözüken, kendi dilini ve ulusunu yüceltme, dilinin "soylu" bir dil olduğu için çeviri yapılabilecek bir dil olduğunu belirtme, çeviriye dönemin yazın ve düşünce ürünlerinin genel estetik kurallarına göre oluşturma eğilimlerinin görüldüğü Batı Ortaçağ dönemi (IX.-XV. yüzyıllar), etnikmerkezci çevirinin en yoğun ve etkili yaşandığı dönem olarak kabul edilebilir (Özcan, 2003:159). Antoine Berman bu konudaki düşüncelerini "Batının kimliğini oluşturan, kendine mal etme ve ilhak etme eğilimleri, çevirinin ahlaksal yönelimini neredeyse her zaman "bastırıştır" (Berman, 1985a:89) sözleriyle ifade eder

Berman'ın kuramında önemli bir ağırlığı olan Batı çeviri tarihine ilişkin bu kısa bakışın hatırlattığı gibi yüzyıllar içinde çeviri olgusu önemli dönüşümler geçirmiş, çeviri üzerine düşünceler, söylemler, kuramlar geliştirilmiştir. Bu bağlamda özellikle de ulus devletlerin ve ulusal dillerin öne çıkışıyla çeviri politikaları oluşturulmuş, uygulanmıştır. Ancak Berman'ın da işaret ettiği gibi bu olumlu düşünsel uzamın yanı sıra çeviri edimi üzerine olumsuz düşünceler, yargılar geliştirilmiş, bu düşüncelerin somut uygulamaları olarak etnikmerkezci eğilimin baskın olduğu çeviri akımları, stratejileri ve hatta politikaları gelişmiştir. Buna karşın Alman Romantizm döneminde olduğu gibi çevirinin zenginleştirici, varsıllaştırıcı özünün ortaya çıktığı dönemler de olmuştur. Bununla birlikte Berman'ın özellikle üzerinde durduğu tarihsel olgu ulusal dillerin ve kimliklerin ortaya çıkışıyla çevirinin ereğine ve amacına eklenen ötekilerden üstün ve arı olma kaygısının getirdiği yoğun rekabet ortamıdır. Du Bellay,

Larbaud gibi önemli düşünürler bile zaman zaman etnikmerkezci akımları savunur konuma gelmişlerdir (Berman, 1985a).

Tüm bu gelişmeler sonucunda, “çeviri kendisine olumlu gelen öğeleri aktarmalı”, “metinler daha açık ve anlaşılır hale getirilmeli”, “açınsayıcı, irdeleyici çeviri stratejileri uygulanmalı”, “düzgün ve kurallı cümleler kullanılmalı”, “çeviri olumsuz ve kabul edilemez görüşleri silmeli”, “özgün metinlere otoritenin kanısı uyarınca müdahaleler edilebilir” minvalinde görüş ve anlayışlarının şekillendirdiği çeviriler ortaya çıkmıştır. Bunun elbette en somut örneği Fransa’da Klasisizm döneminde (XVII. yüzyıl ya da 1643-1715 başka bir deyişle 14. Louis dönemi) vücut bulan çeviri anlayışıdır. “Sadakatsiz güzeller” olarak adlandırılan bu çeviri bütüncesi, Fransızcanın üstünlüğünü kabul eden, anlaşılır olma gayesi ön plana çıkan, dilde incelik ve estetik anlayışına yönelik olarak oluşturulmuş çeviriler biçiminde tanımlanabilir.

“Sadakatsiz güzellerin” hayat bulduğu Klasisizm döneminde çeviri kendisine olumlu gelen öğeleri aktaran ve olumsuz ve kabul edilemez görülen öğeleri reddeden bir etkinliğe dönüşmüş ve Cordonnier’in deyişiyle “etnikmerkezci reddediş” doğmuştur (Cordonnier, 1995:87). Perrot D’Ablancourt, *Epître dédicatoire* adlı yapıtının (1654) önsözünde şunları yazmıştır: “Kötü olanı sildim, bazı yerlerde çok özgür olanları da yumuşattım (...) Görüldüğü gibi her zaman yazarın sözlerine ve düşüncelerine bağlı kalmadım, amacına bağlı kalarak, bazı şeyleri bizim havamıza ve bizim biçimimize göre ayarladım. Kimi zaman sadece sözler değil farklı düşünceler de istenir” (aktaran Ballard, 1992:171). Dilsel etnikmerkezçiliğin bir parçası olarak görebileceğimiz bu anlayış, varış dilinin, egemen ve üstün dil olarak görülmesi inancına dayanıyordu (Oseki-Dépré, 1999:41). Dolayısıyla bu çeviri etkinliğinin sonucunda özgün yapıta sadık kalma, anlamı verme ilkeleri Fransızcanın “iyi yazı” kurallarına yenilmiş oldular.

Ancak tabii Batı çeviri tarihi sadece etnikmerkezci çeviri faaliyetlerinden ibaret değildi. XVIII.yy’da Almanya’da yeni bir çeviri akımının doğuşuna tanık olunmaktaydı. Alman yazını bu dönemde “kaynaklarına“, Ortaçağ mirasına ve halk şiirine dönmüştü. Alman çeviri geleneği Martin Luther’in *Kitab-ı Mukaddes* çevirisiyle başlamıştı. Bu çeviri yeni yüksek Almancanın evriminde dönüm noktası olmuş ve Almanlar arasında “XVIII. yüzyıl edebiyatının doruk noktası olarak” kabul edilmişti (Berman, 1984:26). Luther “Çevirme Sanatı ve Azizlerin Şefaati” adlı metinde kendisine yöneltilen eleştirilere şu cevabı vermiştir: “Ben ne Yunanca ne Latince sadece Almanca konuşmak istedim çünkü çevirimin Almanca konuşmasına çalıştım” (aktaran Berman, 1984:45). Böylece, Almanlar çeviriyi, yaratıcılık, dilin genişlemesi ve aktarımı, özgün bir dil uzamının yaratılması olarak görerek yeni bir çeviri geleneği yaratmışlardı. Bu bir anlamda etnikmerkezci çeviri anlayışının karşı-savıydı. Çeviri, Alman kültürünü “öteki” uzamlara açmıştı.

Alman çeviri kuramcıları, çeviri sorunlarına Alman düşünürü ve tanrıbilimcisi Friedrich Ernest Daniel Schleiermacher’ın ve Wilhelm Von Humboldt’un görüşleri ekseninde, daha açık bir tanımla genel kavramlar içindeki olguları sınıflandırarak yaklaştılar. Bu eksene koşut bir diğer düşünce eksenini de Goethe ya da Rückert gibi düşünürlerin çeviriyi, çeviriyle insanlar arasında kurdukları ilişki üzerinden tartıştıkları eksendi. Bu bakımdan genel çeviri kuramında Luther’in *Kitab-ı Mukaddes* çevirisine ayrı bir konum verilir. Berman “Luther’in *Kitab-ı Mukaddes* çevirisinden önce ve sonra vardır, hem dinsel hem siyasal hem de yazınsal anlamda” (1984:9) der ve devam eder: “Bu çeviri, çeviri edimini artık kültürel varlığın bütüncü bir parçası olarak sunmakla kalmamış aynı zamanda Alman unsurunun oluşumunda tarihi bir dönüm noktası olmuş ve bir geleneğin başlangıcını işaret etmiştir” (1984:26).

Bu çizgiden ilerlersek XIX. yüzyıl başlarında “sözcüğü sözcüğüne” çeviri anlayışının geri dönüşünün işaretleri verilir. Özgün yapıt sadece anlamıyla değil biçimiyle de varış diline aktarılır. Bu dönemin en önemli simge isimlerinden biri Fransa’da René de Chateaubriand’dır. Chateaubriand, 1836’da Milton’un *Lost Paradise* yapıtını çevirir. Berman’a göre bu çeviri, özgün yapıtın projesine saygılı bir çeviridir. Çünkü Chateaubriand, Milton’u Latinleştirilmiş Fransızca dilinde karşılamıştır ve böylece Milton’un yazınsal projesine, göndermelerine ve metin biçimine uymuştur (örneğin Fransızcada sözcüklerin önüne getirilen belirli ve belirsiz tanımlıkları yani “le, la, les vb.” kullanmamıştır) (Berman, 1985a:90). Berman’a göre bu seçim, Milton’ın biçiminin doğal olarak dayattığı bir seçimdir. Çünkü Chateaubriand *Lost Paradise*’i sözcüğü sözcüğüne çevirerek Milton’ın yapıtının özüne sadık kalmış, Milton’ın yapıtta kurduğu göndermeleri birebir vererek yapıtın içerdiği dizgeyi olduğu gibi aktarabilmiştir (Oséki-Dépré, 1999:49). Chateaubriand’ın Milton’u çevirdiği dönem Alman ve İngiliz romantik akımlarının Fransa’ya giriş yaptığı dönem olarak dikkatimizi çeker. Çeviri açısından ise bu akımların etkisiyle çeviri, yabancı ekinlerin özelliklerine yönelen ve giderek değer kazanan bir etkinliğine dönüşür (Oséki-Dépré, 1999:99).

3.Genel çeviri kuramı

Antoine Berman’ın genel çeviri kuramı Batı çeviri tarihinden önemli ölçüde faydalanan, tarihsel gerçeklere dayanan bir kuramdır. Batı çeviri tarihinin en başat ikili karşıtlıklarından biri olan “söz/anlam” ikiliğine farklı bir yerden bakarak aslında bu açıdan tarihsel bir dönemeci de işaret eder. Berman’a göre söz ile anlam ayrılmaz bir bütüne çeviri bir imkansızlık, söz ile anlamın birleşiminden yola çıkarak çeviri ya söze ya da anlama önem verirse çeviri bir ihanettir. Ve çeviri tarihinin bu iki başat uç arasında gidip geldiğinden söz eder. Bu görüşünü en özlü biçimde özetleyen ifadesi ise « etnikmerkezçi çeviri tarihsel bir gerçekliktir » (Berman, 1985c:50) ifadesidir. Bu tarihsel deneyimden bir çıkarım yapan Berman, sadece “anlam” aktarımı olarak çevirinin tanımlanmasının doğru bir yön olmadığını belirtir. Çünkü anlam söze bağlıdır.

Berman’ın kuramını açıkladığı *L’Epreuve de l’étranger* başlıklı kitabında önemli bir dönemeci işaret eder: “Eğer çeviri eninde sonunda, kendisinin bilincinde olan, yaratıcı bir ademi merkezietçi edime dönüşmezse tarihin ona biçtiği dünyevi, ikincil konumu hak etmiş demektir” (Berman, 1984:40). Bu cümle bile Berman’ın sözcüğü sözcüğüne çeviri savunucusu olmadığını bir ispatıdır. Berman’a göre çeviri görünür olmalı, kendini ortaya koymalı ve psikolojik anlamda benmerkezden uzaklaşıp kendisini “öteki” yerine koyabilen, empati yapabilen bir edime dönüşmelidir. Ve çeviri üzerine konuşabilecek olanlar bizzat çevirmenlerdir; ancak onlar derine inebilir, edimin özüne nüfuz edebilirler. Buna en iyi örneklerden biri de A. W. Schlegel’dir, gerçek bir polyglotte’dur, bir çevirmen, bir eleştirmen, dilbilimci ve düşünürdür. Berman Schlegel için “çetin çeviri görevine adanmış bir adam” (1984:208) der.

3.1.Kuramın temel odak noktaları

Berman genel çeviri kuramına üç soruyla başlar ve her çeviri düşünürünün ve çevirmenin bu soruları kendine sorması gerektiğini belirtir: Neden çeviriyoruz? Nasıl çeviriyoruz? ve Ne çeviriyoruz? (1984:304). Berman’a göre, çeviribilim, çeviri bilgisinin bilimidir ve çeviri uygulamasının “bilimselleştirilmesi”nden ibarettir. Berman’ın genel çeviri kuramını anlattığı kitabına ismini veren, Türkçeye “yabancıncının sınaması” olarak çevirilebileceğimiz “l’épreuve de l’étranger” ifadesi Heidegger’in Hölderlin’in *Mémoires* şiiri için yapmış olduğu bir değerlendirmeden alınmıştır. Aslında bu ifadenin derin anlamına girersek Heidegger bu sözleriyle Hölderlin’in şiirinde “kendinin öğretisinden” söz ettiğini açıklamaya çalışır. Berman’ın yorumuyla Hölderlin’in aslında kastettiği şudur: “Kişi kendisine ancak kendisini deneyimleyerek ulaşır başka bir deyişle kendisini bir yabancı olarak sınavarak...”

(Berman, 1984:259). Dolayısıyla bu kavram daha doğrusu bu zihniyet Berman'ın çeviri kuramının temel eksenini oluşturur. Berman'ın kuramında, yabancının sınaması kavramı kadar bizzat Hölderlin de özel bir yer tutar. Keza Alman Romantiklerinin çeviri anlayışında da Hölderlin yapısal bir rol oynar. Hegel ve Schelling'le birlikte Alman İdeacılığının temellerini atsa da Hölderlin bu kutuptan giderek uzaklaşmış ve "bildung"u yeniden yorumlamıştır. Hölderlin, Yunancayı ve eski Almancayı anadili gibi bilmektedir ve çeviri etkinliğinde bu bilgiden çok yararlanmıştı. Hölderlin'de çeviri, eşzamanlı iki yönelime sahiptir: "Yabancının sınaması" (Hölderlin için kutsal pathos, Güney Yunanistan ve Doğu) ve "kendine ait olanın öğrenilmesi" (Fransızca karşılığıyla "l'apprentissage du propre" yani vatan ve ulus). Hölderlin şiirinde kendi anadilini de (Svabya dili³) Yunancayı da kullanır. Hölderlin'in anadil, lehçe ve yabancı dil olarak Yunancayla ilişkisi bu durumu açıklayabilir. Svabya anadilidir ve bir lehçedir. Lehçelerin dille ilgisi döngüsel ve evrimseldir. Her dil bir bakıma bir lehçeden doğar bu anlamıyla lehçe "anavatan"dır. Lehçeler dili oluşturur ve bir nehrin kolları gibi bu anadilden çıkmışlardır ama bu dil değildir, sürekli anadili beslerler. Döngüsellik buradadır. Sonuç olarak bir Alman için bu yerel dile dönmek "kendinin öğrenilmesidir" ve bu dili "Yunancalaştırmak" ise "onu yabancının sınamasına sokmak", "göğün ateşine" sunmaktır (Berman, 1984:266).

Dolayısıyla Hölderlin Almancaya Yunanca öğeler katarken, şiirini yabancı olanın sınamasından geçirir. Öte yandan en eski dolayısıyla kökene en yakın Almancayı kullanarak en saf dili kullanır. Hölderlin'e göre her yapının bir özü vardır. Çeviri, özgün yapıtta "öz" olanı bulmalıdır ve bu nedenle yapıtı sarsmalı, hırpalamalı, düzeltmelidir. Bu anlamda çeviri hem bir üretim hem de bir saldırdır. Hölderlin'in çevirileri tarihseldir, çağdaşlarına göre belli bir amaca hizmet ederler. Hölderlin 28 Aralık 1803 tarihli bir mektubunda çevirmenlik görevini şu biçimde açıklar: "...hedef kitlesine, Yunan sanatını, her zaman yadsıdığı doğulu yönünü ortaya çıkararak, alışılmıştan daha canlı bir biçimde sunmayı umuyorum.." (Lemelin, 1998:10).

Yine aynı çizgide ilerlersek, Berman'ın ideal çevirmen modeli olarak kullandığı yine Hölderlin'dir. Hölderlin'in Sofokles'in *Antigone* şiirini birebir çevirdiğinden ama onu kendi kültürüne taşımadığından, kendi kültüründen bir parça haline getirmediğinden söz eder. Aslında Hölderlin, özgün metnin yüzeysel biçim ve içeriğinden uzaklaşarak derine inmiş, öze sadık olanı bulmuş ve bunu birebir çeviriyle aynı yabancılıkla Almancaya çevirmiştir (Berman, 1984:269-70).

Berman, çeviri edimini "uzaklardaki hana" yolculuk etmek, bu hana oturmaya gitmek" biçiminde tanımlar. Aynı tanıma göre, çevirmen, yapıtı kendi evinden, kendi kültüründen çok başka bir yerde başkasının "evinde" oluşturur. Çevirmen "bavulunu" hazırlar (eşya, araç, gereç, giysi....) ve "uzaklara" doğru bir yolculuğa çıkar ve vardığı yer "uzaklardaki han"dır (Berman, 1985).

Berman kuramında temel olarak çeviribilimi, çevirmeni ve çeviriyi tanımladıktan sonra en temel sorunsallardan birine "sadakat" sorunsalına odaklanır. Berman "sadakat" kavramını yeniden oluşturur. Sadakat kavramı Berman için özgün yapıta sadakat olarak tanımlanır ve başka bir tanımı yoktur. Berman'a göre özgürlük ancak özgün yapıta sadakat çerçevesinde ele alınacak bir olgudur. Öznenin bu durumda çevirmenin, özgürlüğü, özgürlük yorumu ne olursa olsun, sorumlu bir özgürlüktür. Çevirmen, çalışmasından sorumlu olduğu için, çevirinin her zaman bireysel olduğunu, belli kurallar içinde olsa bile bireysellik gerektiren bir etkinlik olduğunu ve kendini denetim altında tutması gerektiğini bilmelidir (Berman, 1995:60). Elbette çeviri çalışması, çeviri seçimlerinde özgür bir özne ister. Üretiminde özgür bir özne ister. Çünkü özgürlük ve sadakat uzamında kendini sınırlayacak olan yalnızca çevirmendir

³ Günümüzde Svabya, güneybatı Almanya'da bulunan tarihî, kültürel ve dilsel bir bölgedir. Svablar, Almanlar bu bölgeye gelmeden önce burada yaşamış bir hanedanlıktır.

(Berman, 1995:60). Meschonnic de çeviride “sadakat” konusunda benzer düşünceleri olduğunu, bu nedenle çevirinin hedeflerinin tanımlanmasının zorunlu olarak etnikmerkezcilik düşüncesinden ve bir çeviri “ahlakının” oluşturulmasından geçtiğini söylemektedir (Meschonnic, 1995:515). Berman’ın savunduğu çeviri ahlaki gereği, “yabancı olan” bedeni içinde karşılanmalıdır. Bu noktada bir parantez açarak Berman’ın yabancı kavramını sadakat çerçevesinde kısaca ele almak gerekir. Berman, Fransızcada yabancı anlamına gelen “l’étranger” ile yabancılık anlamına gelen “l’étrangeté” sözlükbirimlerinin arasında bir ayırım yapar. Çeviribilimciye göre “l’étranger”yi, yabancıyı bana taşıyan çeviri sadık çeviridir, ama bir çeviri “l’étrangeté”, yabancılık taşıyorsa o zaman “etnikmerkezcidir” (Berman, 1984: 246). Bu nedenle Berman’ın sözcüğü sözcüğüne çeviriyi salık veren bir kuramcı olduğu savlaması yüzeysel bir savlamadır. Berman’a göre “özgün birebirlik vardır, ancak anlamsız bir yabancılığın metnin gerçek “yabancılığıyla” hiçbir ilgisi yoktur” (1984:246). Ahlaksal erek açısından çevirinin amacı, anadilinde (çeviri dilinde) bu birebirliği sağlamaktır (Berman, 1985a:90).

Berman’ın kuramının çeviri etkinliğine derinlik getirdiği bir diğer olgu “çeviri arkeolojisi” sürecidir. Bu kavramı Berman’ın sadakat düşünceleri çerçevesinden okumak gerekir. Berman, çeviri etkinliğine tarihsel bir bakış açısı getirerek bu etkinliğin tarihsel gelişimini gözler önüne sermiştir. Berman genel çeviri kuramının amacını çeviri etkinliğini hem tarihsel, hem kuramsal, hem de kültürel boyutuyla ele almak olarak belirler. Alman Romantikleri hakkında yaptığı incelemeyi “bir arkeoloji çalışması olarak” niteler: “İncelememizin, Avrupa çeviri arkeolojisi olarak görülebileceğine inanıyorum.” (Berman, 1984:280). Berman incelemesinde, çevirmenlere kendi etkinliklerini çözümleme, kendilerine miras kalan bozucu eğilimleri fark etme olanağı sunmaya çalışır (Oseki-Depré, 1999:43). Berman’a göre çevirinin bir bilim olması bu projeye bağlıdır (Berman, 1984:281). Çeviri, bir bilgi alanı ve biçimi olarak, Michel Foucault’nun “arkeolojisi”, Jacques Derrida’nın “grammatolojisi” gibi yakın zamanlı “söylemlerden” yararlanabilir (Berman, 1984:290). Zira “çeviri alanında egemen olan kuramlar düzenli bir biçimde yıkılır ve her tür çeviride kendini gösteren bozucu eğilimlerin bir çözümlemesi yapılırsa çeviri etkinliğini olumlu bir uzama götürebilir [...] çeviriyi özüne götüren yolun önünü açabiliriz” (Berman, 1985c:64).

Tüm bu görüşlerin etkisiyle Berman çeviri kuramının ana konularını şu biçimde özetler: Çeviri eylemindeki “bozucu” olguları incelemek; çeviriyi sadece bir anlam aktarımı ve iletişim yolu olarak görmemek; derinliğini ortaya çıkarmak; edimi çeşitli türlere ayırmadan çeviri etkinliğinin çok yönlü uzamını tüm boyutlarıyla tanımlamak; çevirmene odaklanmak; çevirmen üzerine düşünmek ve böylece çeviriyi etken bir edim olarak tanımlamak; çevirinin neden hep geriye itilen, değersiz sayılan bir eylem olarak görüldüğünü ortaya çıkarmak; çevirinin iletişim kurduğu “öteki” uzamlarla ilişkisini ortaya koymak ve belirlemek (okuma, yorum, aktarım vb.) ve buradan yola çıkarak çevirinin sınırlarını çizmek ve “geçerlilik” ve “doğruluk” ölçütleri getirmek için bir eleştiri yöntemi geliştirmek. Bu görevlerinin yanı sıra, kuramın en önemli işlevi “çeviri ahlakını” (“ethique de la traduction”) ve “çeviri ereğini” (“visée de la traduction”) belirlemektir (Berman, 1985b: 45-48).

3.2.Çeviri ahlakı ve ereği

Çeviri ahlakı çerçevesinde ele aldığı biçim bozucu eğilimlerle ilgili olarak Berman’ın esin kaynağı önemli ölçüde Sigmund Freud ve onun sanat ve edebiyat üzerine düşünceleridir. Bu nedenle bir çeviri kuramının Freud’ün, çeviri edimi olanaklı olduğunda bile çevirinin gerçekleşme durumu olarak tanımladığı “çeviri yokluğu” (défaut de traduction⁴) durumunu çözümlemek için çaba göstermesi

⁴ Bu kavramın ayrıntılı ve derin bir incelemesi için bkz. Atienza, José Luis (2006). Le « défaut de traduction ». Éla (Études de linguistique appliquée). 2006/1 (no 141). 9-22.

gerektiğini belirtir. Ayrıca Berman, klasik çeviri tanımıyla ilgili önemli bir “sapmaya” dikkatimizi yöneltir. Çevirinin, öncelikli amacının “iletişim” olduğunu söylemek bazı “bozucu eğilimler”i de beraberinde getirmektedir. Bu bozucu eğilimler akılcılaştırma, açıklama, açın-sama, ekleme, çıkarma, anlatımsal, anlamsal açıdan bozma, türdeşleştirme, yüceltme, yerli deyişleri silme, deyimleri yok etme, ritmi bozma, sözcükleri yabancılaştırma, dilsel özellikleri silme, yazın sisteminin işleyişini bozma olarak sayılabilir. İletişimin, bildiri alan ve bildiri aktaran taraflar arasında gerçekleşen çift kutuplu bir edim olduğundan yola çıkan Berman, bu süreç içinde bildiri alanının her zaman öne çıktığını ve iletişimin nesnesi olan bildirinin gözden kaçtığını düşünmektedir. Bu da, iletişimin yapısı içinde var olan “dengesizliği” çeviri alanına taşır. Çünkü iletişim, öncelikle “alıcıya” göre ya da bunun oluşturduğu imgeye göre düzenlenir. Bu da bize iletişimin medyada hergün örneklerini gördüğümüz türden bir yönlendirmeye dönüşmesi sonucunu getirir. Antoine Berman’ın dediği gibi “çeviri için bu süreç, her zaman “bozucu” olmuştur. Çünkü, çevirinin, erek kitleye dönük olması sonucunu getirmiştir. Belli bir kitle için çeviren çevirmen, özgün yapıya ihanet etmek durumunda kalır çünkü erek kitleyi özgün yapıya yeğler ki bu da bir tür ihanettir çünkü varış kitesine göre “düzenlenmiş” bir yapıt sunar (Berman, 1985a:85).

Bu nedenle çevirinin “ereğinin” belirlenmesi büyük önem taşır (Berman, 1985a:83). “Bozucu” çeviri etkinliğine karşı durmak için çeviri ahlakının geliştirilmesi gereklidir. Hatta Berman’a göre etnikmerkezcilik gibi çeviride bozucu sonuçlar doğuran bir eğilim bile, eğer çeviri ahlakı ve ereği ve “ötekine” bakış açısı gerektiği gibi belirlenmişse “varsıllaştırıcı” sonuçlar doğurabilir. Buna Cordonnier, ünlü yazın kuramcısı ve toplumbilimci Pierre Bourdieu’den bir alıntı yaparak örnek vermektedir:

“İnsanın kendi deneyimine ve uygulamasına yapacağı göndermeyi iyi belirlemesi durumunda, belirli bir “etnikmerkezci” yaklaşımın, özgün yapıtı gerçekten anlamada bir koşul olabileceğine inanıyorum. Tabii bu gönderme, bilinçli ve denetimli olmalıdır...böylelikle budunbilim ve toplumbilim kendini ancak nesnel bir biçimde tanıyıp keşfederek “öteki”ni anlayabilecektir” (aktaran Cordonnier, 2002:11).

Berman’ın da belirttiği gibi etnikmerkezcilik eğiliminin çeviride olumsuz sonuçlar doğurmasına neden olmamak için, “öteki” ve “ben” arasındaki eytişim çok iyi tanınmalı, kimlik ve farklılık kavramları iyi irdelenmeli ve kültürler arasındaki etkileşim, o ya da bu kültürün aleyhine ya da lehine değil var olan kimliğin varsıllaştırılması yönünde gerçekleştirilmelidir.

Berman’ın bu çerçevede özellikle belirttiği üstmetinci çeviri anlayışından sakınılması gerektiğidir. Daha doğrusu “normlar” olarak kabul edilen bazı baskın eğilimlerin çevirmenleri çevirinin amacından ya da ereğinden uzaklaştırabileceğine dikkat çeker. Bu baskın normlar arasında saydığı en önemli iki norm “çeviri çeviri kokmamalıdır” ve “çeviri çıkış dilinin okurunda da aynı etkiyi yaratmalıdır” normlarıdır. Dolayısıyla çevirmen her metni taklit, kopya, uygulama yoluyla oluşturmak ya da daha önce var olan bir metinden yola çıkılarak biçimsel açıdan başka bir metin yaratmak ülküsüne karşı koymalıdır.

Çevirmeni bu “biçim bozucu eğilimlerin” tuzağından koruyacak olan daha önce de belirttiğimiz gibi çeviri amaç, erek ve ahlakını içselleştirmiş olmasıdır. Bu hususta Coordonnier *Traduction et culture* adlı yapıtında “çevirinin çeviri kokmaması” gerektiği anlayışına ilişkin çekincelerini şu biçimde belirtir:

“Çünkü (çevirinin) Fransızca olması için neler yapılmaz ki? Noktalama değiştirilir. Ritim alt üst edilir. Yinelemeler kaldırılır. Fransız zihniyetine yüzeysel görünen bölümler atılır ya da tam aksine eklemeler yapılır çünkü Fransız dilinin “üstün niteliğini” allayıp pullamak gereklidir (ama söz konusu olan tam olarak nedir? Kimse bunu bilemez). Tümceler dağıtılır ve paragrafların yerleri değiştirilir. Fransız mantığıyla çatışacak yerler ussallaştırılır, açıklanır. Anlamlandırma dizgeleri yok edilir. Dizge bozulur. Fransız okurun anlayamayacağı ya da onu sarsacak kültürel yananamlar silinir. Bunlar

okurun derdi ya da dertleridir. Ama hangi okurun? Fransız okurun. Nokta. Sanki tek tür okur varmış gibi. Sanki yazar bu tek tür okur için yazmış gibi. Kısacası: yazı bozulur” (Cordonnier, 1995:162).

Berman’ın genel eviri kuramında en önemli eksenlerden biri de çevirmenin bir özne olarak tanımlanmasıdır. Berman’a göre çevirmen kimliğinin tanımlanması, çevirinin ereğinin ve amacının tanımlanması kadar önemli bir aşamadır. Berman’ın çevirmen tanımı bize yine Cordonnier’yi dşndrtmştr. Cordonnier’ye göre çevirmen “aktarıcı, farklılıkları yayan, “teki”yle ilişki kuran”dır (Cordonnier, 2002:3). Ancak evirmenin görevi zor ve etin bir görevdir çünkü bir aktarıcı olarak şunu bilmelidir: “Her toplum saf ve tam bir Bütün olmak ister. Dolayısıyla her kültür çeviriye direnir!” (Berman, 1984:16).

Bu erevde Berman yine Freud’e başvurarak çevirmenin kimliğine ruhzmsel bir bakış açısıyla yaklaşmasının önemini vurgular. Çevirmen zayıflıkları olduğunu bilmeli, hataya düşebileceğini hesaplamalıdır. Bu nedenle kendini edimi sırasında kontrol etmeli, denetlemeli, bozucu eğilimlerinin farkına varmalı ve bunlarla mücadele etmelidir. Oseki-Depr’ye göre Berman’ın “bilinçli” çevirmeni, eviri bir bilgi ve uygulama haline getirebilir (1999:80). evirmenin yaratıcı kimliği ise bu bileşenin diğer bir ögesidir. Berman bugünün evirmenlerine Rönesans yazarlarını örnek verir. okdilli ve çok kültürlü Rönesans yazarları aynı zamanda dönemin evirmenleridir. Örneğin Hollandalı Rönesans sanatçısı Hooft, karısı öldüğünde ona yazdığı kasideyi Latince, İşpanyolca, Fransızca, Hollandaca dillerinde yazar (Berman, 1984:13). Dolayısıyla Berman’a göre çevirmen elbette bir yazardır. Ancak “Yazar” değildir, eviri eser elbette bir eserdir ama “Eser” değildir (Berman, 1984:19). Çevirmen yaratıcılığında mütevazi olmalıdır ki yazarın önüne geçmesin. Çevirmen, çevirirken, metinlerin yapısını ortaya çıkarandır, potansiyeli ortaya koyan, Alman romantiklerinin tanımıyla “genleştiren”, “tazeleyen”dir.

Ancak kanımızca Berman’ın “Yazar olmayan” çevirmen kimliği yanlış anlaşılmamalıdır. Çünkü Berman’ın ideal çevirmeni tam donanımlı bir düşünür, aydın, yazar ve ahlakıdır. Eserleri yazarlarından ve her tür edebiyat eleştirmeninden daha iyi taniyan ve anlayandır. Hatta yazardan öte bir aktarıcı, uzamları aşandı: “evirmek, herkesin haddi değildir, bunun için, gerçekten dindar, sadık, tutkulu, temkinli, hrıstiyan, bilgin, deneyimli, usta bir kalp lazım” (Luther’den aktaran Berman, 1984:55). Yazar, deha, yaratıcı ve bilgin bir eleştirmen olan çevirmen, özgün eserin birliğini kavrayandır, onun “ifadesini, duygularını, karakterini, dehasını, doğasını” zmleyendir (Berman, 1984:69). “Her şeyin özüne akan, herşeyin özünü akıtan, herşeyi herşeye akıtan” (Berman, 1984:33). İşte evirmenin yeteneği budur.

Bu erevde bu zorlu etkinliği gerçekleştiren özne her tür dikkati, ilgiyi hak edendir. Ancak evirmen tek başına, sorumsuz, hesapsız, serbest bir özne değildir. Sorumlu, bağımlı, zgr ama bilinçli bir öznedir. Berman’ın eviri eleştiri yöntemini uyguladığı, İngiliz şair John Donne’un *Going to bed* adlı şiirinin Fransızca evirilerinin örneğinden gidersek, çevirmenin görevi “universum”u keşfetmek ve aktarmaktır. Bu “universum” varış diline kendisinde eksikliğini hissettiğini bulmasına izin verir. Ve ancak bu biçimde aslında Fransızca İngiliz şiirini çevirmeye müsait bir zemine kavuşur, kavuşmuştur (Berman, 1995:223).

Berman, “ben”in, “teki”yle ilişkisine benimseme, kabullenme ilişkisi çerçevesinden bakar. Bir dönüşümdür. Ruhun kendisi gibi olması gereken varlığı, öncelikle içine-benliğine dönüşü gerektirir ki bu da ancak benliğin dışına çıkarılarak mümkün olur. Çeviri, ben olandan, benden çıkar, yabancıya varır, sonra tekrar bana döner (Berman, 1984:74-77). Bu pencereden baktığımızda Berman “kaynak” odaklıdır ancak bu kaynak odaklılık yüzeysel bir “sözcüğü sözcüğüne”lik bakış açısından çok daha derin bir anlayışa dayanır. Çevirinin derinliklerine ve gerçek özüne bir bakıştır.

Bu noktada Berman'a en fazla yöneltilen ve bir eleştiri olarak okunan "kaynak odaklılık" nitelemesi üzerinde durmanın yerinde olacağı düşüncesindeyiz. Bildik tanımların ötesinde Berman kaynak odaklılığı "farklılığı" yok etmeyen, özgün esere, çeviri erek ve amacına sadık bir çeviri olarak tanımlar. Ancak bu tanımın açıklanması gerekmektedir. Berman açısından günümüz çevirmeni Ortaçağ çevirmeninden farklıdır. Batı Ortaçağ'da çevirmenler, çeviri ereğinin ve ahlakının tam olarak belirlenmediği ve çevirinin, başlı başına bir "iş" olarak görülmediği bir dünyada yaşıyorlardı. Özgün yapıt ile bundan yola çıkılarak oluşturulan yapıt (çeviri, yorum, uyarılama, üstmetin (hypertexte)) arasında bugün bizim için çok açık olan ayrım Ortaçağ'da yoktu. Günümüzde çevirmenin, sınırları, kuralları ve alanı belirlenmiş durumdadır. Artık dillerin sınırları belirli, yazın kuralları bellidir. Berman'a göre, çevirmenin başlıca ereği, bir metni artık sınırları belirlenmiş oturmuş bir dilden başka bir sınırları belirlenmiş oturmuş bir dile aktarmak ve böylece varış dilini varsıllaştırmaktır (Berman, 1988:38). Varsıllaştırmak ifadesini biraz açmamız gerekirse yine Berman'a söz vererek bu bakış açısının etnikmerkezci bakış açısıyla farkını ortaya koymak isteriz: "Her yazın eninde sonunda kendisinden sıkılır eğer bir yabancı unsurun katılımıyla yenilenmediyse" (Berman, 1984:107). Bu noktada Berman özgün eser ile çeviri eser arasındaki organik bağa dikkatimizi çeker ve "bir çeviriyi özgün esere bağlayan bağ eşsizdir. Hiçbir bağ bununla kıyaslanamaz. Bu birlik ve eşsizlik çevirinin en anlamlı ağırlığıdır" der (1984 :295). Bu eşsiz bağın ayarı önem arz etmektedir. Berman'a göre bu "ayarı" tutturmak için çevirmenin çevirinin ahlaksal ereğini içselleştirmiş olması gerekir.

Bu nedenle genel çeviri kuramına göre, çevirmen, özgün yapıtın "ruhuna" sadık kalmakla yetinmeyip "sözüne" de sadık kalmalıdır çünkü yapıt bir bütündür. Ancak sadık kalmak bir kölelik olarak algılanmamalıdır. Berman'a yöneltilen eleştirilerden bir diğeri de bu kavrama yöneliktir. Zira Berman sanıldığı gibi çevirmenin özgürlüğünü kısıtlayan, özgür olmasını ihanet olarak algılayan bir kuramcı değildir. Berman çevirmenin özgürlüğünün sınırlarını çizmek ister ve çevirmenin elbette özgür olması gerektiğini ancak esere özgürlük çerçevesi içinde yaptığı her müdahaleyi okurla paylaşmak zorunda olduğunu belirtir (Berman, 1984:13-14). Bu nedenle çevirmen, özgün yapıta ait olmayan ama çeviri yapıtında yer alan her değişiklikten okurunu haberdar ederek, seçimlerini paylaşarak mesleğine ve okurlarına saygılı bir çevirmen "tavrı" sergilemiş olur (Berman, 1984:68). Sonuç olarak çeviri ahlakı, "ben" ve "öteki" ilişkisinde yatar. En bilinen tanımlamayla "kendisine yapılmasını istemediğini başkasına yapma" kuralından hareket etmelidir çevirmen başka bir ifadeyle kendi kimliğinin başka bir kültüre aktarımında nasıl benliğinin korunmasını istiyorsa kendisi de "öteki" kimliği aktarırken bu "ötekiliği" bozmadan kendi kültürüne aktarmalıdır.

3.3. "Yabancı Olanın" aktarımı

Nedir "yabancı olanın" aktarımı? "ötekini", "öteki" olarak kabullenmek ve ağırlamaktır" (Berman, 1985a:88). Berman'ın buna örneği Alman Romantiklerinin çeviri anlayışıdır. Aslında burada da amaç kendi "kültürünü" oluşturmaktır ancak her şeyi çeviri olarak görerek. Her şey bilim dahi şiire aktarılabilir. Şiir doğanın dile çevirisidir. Ve şiir ve felsefe dünyanın ve doğanın manasıdır (Berman, 1984:131-138). "Ötekini" ağırlamak ve kültürel direnç konusunda Walter Benjamin, çevirmenlerin çıkış dilinin zihniyetinden daha çok varış dilinin kullanımına saygılı olduklarını gözlemlediğini belirtir ve bu direnişi görmemenin çevirmenin en temel hatası olduğunu vurgular (Benjamin, 1971:5). Bu çerçevede Berman da çevirmenlerin "farklılığı" yok etme eğilimine karşı dirençli olmaları gerektiğini belirtir. Aksine çevirmen "farklı olanı" sürekli olarak çağrıştırmalı, kimi zaman açık etmeli hatta vurgulamalıdır. Blanchot'un dediği gibi, farklılığı aktarmak çevirmenin en önemli görevidir (Blanchot, 1965:71).

“Öteki” ve “ben” ilişkisi aslında özgün eser ve çeviri eser arasındaki ilişkidir. Özgün eser ve çeviri eser arasında daha önce değinilen sarsılmaz bağa Berman, Goethe'den örnekler verir. Berman Goethe'yi kendi tabiriyle bir “çeviri-varlık” olarak tanımlar. Berman için, Alman romantikleri içinde Hölderlin'den sonra çeviri ahlakını en somut ortaya koyan, çeviri ereğini ve amacını ete kemiğe büründüren çevirmen Goethe'dir : “Goethe, bu çeviri-varlık zihninde son derece tutkulu bir çeviri anlayışı geliştirmiştir”; “Ve bu çeviri-varlığı, çeviriyi bir yaşam deneyimi olarak yaşamıştır” (Berman, 1984:88). Goethe'ye göre çeviri bir “dünya edebiyatıdır” ve bu dünya edebiyatı, “l'acte sui-generis”tir başka bir ifadeyle alışverişlere tekel kurulmadan izin verendir (aktaran Berman, 1984:89). Çünkü Alman romantiklerinin çeviri anlayışına göre “bir topluluk ne kadar kendisinden olmayana açılırsa o kadar kendisine ulaşır” (Berman, 1984:27)

Aslında Berman kuramının en tartışılan öğelerinden biri olan “yabancı olanın aktarımı” unsuru da bu anlayıştan doğar. “Her kültür kendisini bir başkasında aramalıdır ve arayacağı da kendisinden olmayan ve kendisine karşıt olmalıdır” (Berman, 1984:101). Bu anlayışa göre arı ve saf bir bütün olmak isteyen kültürlerin çeviriye direnmesi doğal bir tepkidir. Ancak çeviri tarihi ve arkeolojisi bizlere bir kültürün çeviriye ne kadar direnirse o kadar çeviriye muhtaç olduğunu göstermiştir. Bu nedenle belki de en verimli çeviri etkinlikleri, bizzat bu etkinliğe direnen kültürler içinde görülür (1984 :202). Bu nedenle bu kültürleri aktarımla varsıllaştırmanın yolu, sadece yabancı olanı aktarmak değil kendinde « yabancı » olanı da bulmaktır. Siz bir varış dilini, özgün yapıtın derin anlamını vermek için zorlandığınızda evet okurun yabancıladığı bir dil yaratırsınız ama dilin bu durumu esere dair bir gerçekliği ortaya koyar, eserin ilk oluşturulduğu andaki halini açığa çıkarır ve bu “ilk” yaratıma geri dönüşür; işte bu yüzden çeviri “la rajeunissement”, tazelenme, yenilenmedir.

Berman, kültürel direnişin çevirmenleri etkilediğinin bilincindedir. Tam da bu nedenle çevirmenler etkinliklerinin özünün ve zorluğunun bilincinde olmalıdır. Öncelikle anadilini kutsallaştırma ülküsüne karşı tüm çevirmenlerin dikkatli olması gereklidir. Eğer bu direnişe yeterince “doğru” bir karşılık verilmezse, etkinlik kendi kültürüne dönük, kendi kültürünü odağa koyan bir etkinlik haline dönüşür ve çeviri “etnikmerkezci” kimliğe bürünür. Fakat kendi kültürünü “öteki”ni silerek değil, “öteki” kültürü tüm açıklığıyla kabul ederek oluşturduğunuzda, çeviri amacına uygun olarak ereğine ulaşmış olur. Çevirmenlerin dikkatli olmaları gereken bir diğer eğilim de “çevirmek arzusu, itkisi”dir. Bu arzuyu Alman romantiklerinde bile görebiliriz. Bu arzu, Babil'e bir karşı çıkıştır. Anadilini “yetersiz” görme kusuru yatar altında (Berman, 1984:30).

Berman'ın tanımladığı çerçevede varış dilinde kendi ayakları üstünde duran eser olmanın tüm hasletlerine sahip, bununla birlikte kaynağını oluşturan özgün eserle organik bağı korumuş, özgün eser dilinin ve kültürünün ötekilik kimliğini saklayarak, yabancı olanı varış dilini ve kültürünü varsıllaştırarak aktarmayı başarmış bir çeviri eser yaratmak mümkün müdür ? Berman'ın buna cevabı elbette olumludur hatta Berman bunun zaten mümkün olduğunu gösterir : Alman Romantikleri dönemi çeviri etkinlikleri.

Bu nedenle Berman, başlangıçtaki sorulara geri döner ve sorar : Alman Romantikleri neden çevirmiştir ? Buna verilen cevap, Almanların, Almancayı geliştirmek için yoğun olarak çeviri etkinliğine giriştiğidir. Zira Almanca sözcük oyunları yapılabilen esnek bir dil değildir. Katı, kaskatı bu dili çözmek, esnetmek, oyun oynamak için çevirmek gerekir (Berman, 1984:34-35). Alman romantiklerinin çeviri anlayışında Berman Eski Roma dönemi çeviri etkinliğinin izlerini görür. Eski Romalılar da çeviri yoluyla dillerini “sivilleştirmişlerdir”. Alman Romantikleri'nden Berman şu görüşleri aktarır : “Yabancı olanı, kendimizi

kendimize yabancı kılarak – beni dönüştürerek- anlayabiliriz ancak” (Novalis’den aktaran Berman, 1984:171). Başka bir biçimde ifade edersek “... her çeviri özgün eserden üstündür” (174).

4. Kaynak Odaklılık “eski, çeviriyi donuklaştıran” bir anlayış mıdır ?

Tüm bu görüşleri odağımıza aldığımızda makalemizin giriş bölümünde işaret ettiğimiz olguya geliyoruz. Berman’ın kaynak odaklı çeviri anlayışı, basit bir sözcüğü sözcüğünelik taraftarlığıyla açıklanmayacak bir derinliğe sahip ve belki de “yanlış anlaşılmalı” bir anlayıştır. Bu verilerin ışığında kaynak odaklılığı yeniden değerlendirmek bir diğer amacımızdır.

Berman’ın kuramında en çok başvurduğu romantik şairlerden biri olan Novalis: “Alman Shakespeare’in hali hazırda İngiliz’den daha iyi olduğuna ikna olmuş durumdayım...” (Aktaran, Berman, 1984:168) diye ifade eder. Aynı çizgide Schlegel de Shakespeare’i aslına birebir sadık kalarak çevirdiği için her zaman gurur duyduğunu belirtir. Çünkü düzyazı ve şiir olarak özgün eser ve çeviri eser tam bir örtüşme içindedir, biçimsel olarak Almancada bir “eşdeğer” yaratmıştır. Bu ifadelerden çıkarabileceğimiz sonuç her iki yazarın da yapmış oldukları çevirilerden gururla söz etmiş olmaları ve bunların “iyi eserler” olduklarını çünkü “çeviri” olduklarını bir biçimde vurgulamış olmalarıdır. Berman bu tanıklıklara önem verir zira Berman’ın ifadesiyle Shakespeare daha önce de Almancaya çevrilmiştir ancak bunlar Schelegel’in çevirisinden farklı olarak, düzyazı biçiminde ve genelde özgür çevirilerdir ve Shakespeare metninin şiirselliğine kafa tutmazlar. Daha doğrusu bu çeviriler, bilinçli değillerdir. Zira “Shakespeare’in Almanca çevirisi, özgün eseri tüm özgünlüğüyle yansıtmaya gayesine düştüğünde önündeki tek seçenek eseri aşmaktır” (Berman, 1984:170). Dolayısıyla kanımızca kaynak odaklı bakış açısını basit bir sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi yanlısı olarak tarif etmek bu bakış açısının çeviriye dair özgün, derin ve işlevsel boyutunu gözden kaçırmak anlamına gelmektedir.

Kaynak odaklılıktan sıklıkla “biçimi”, “anlamın” önüne koyan strateji olarak söz edilir. Aslında bu tanım bir yere kadar doğrudur. Berman’ın bu konudaki açıklaması “çeviri biçimlerin aktarımıdır” şeklindedir. Söz ve anlam ikiliğinde ilerlediğimizde söz başka bir ifadeyle dil çevirinin içrek kavramlarından biridir. Ve dil bir biçimdir. Bir yabancı dili edinmenin en iyi ve kesin yolu “kendi dilini terk etmektir” (Gide’den aktaran Berman,1984:57) çizgisinden ilerleyen Berman Sanskritçeyi, Yunancayı, İngilizceyi Almancalaştırmaktan değil, Almancayı, Sanskritçeleştirmek, Yunancalaştırmak, İngilizceleştirmekten söz eder (Berman, 1984:36). Sözcüğü sözcüğüne çeviriyi bir ideal olarak gören Almanların derdi bir kopya çıkarmak değildi. Dünyanın bütün dillerini kendi dillerine aktarıırken Almanlar, bütün bu dilleri “sözcüğü sözcüğüne” karşılayabilecek güçte, potansiyelde ve dahilikte bir dile sahip olmak, bu dili yaratmaktı. Bu nedenle Berman’a göre her edebiyat eseri yazıldığı dilin potansiyelini ortaya koyar ve biçim eserin yapı taşıdır (Berman, 1984:64). Ve her dil sürekli devingendir; edebi eser de bu nedenle kendi özüne dönene kadar devinir. Dolayısıyla biçimler dilde dile geçirebilir zira dil, insan ve doğa evrenseldir. Aynısını Arrojo’da söyler: “Anlam bir yenilenebilirlik, dönüşüm ve farklılaşım. Buna göre çeviri bir metni başka bir metin içinde dönüştürür, bir dili başka bir dil içinde, bu okuma da olabilir çeviri de. Bu durumda her çeviri eylemi bir dönüştürme eylemidir” (Arrojo, 1997:27). Dolayısıyla Alman romantiklerinin “bildung” kavramıyla örtüştürdüğü “biçim” bir süreci ve bu sürecin sonunda varılan biçimi işaret eder, biçim bir sonuçtur, erektir, olmanın, bütünlenmiş olmanın ürünüdür. “... esas olan biçimdir” (Berman, 1984: 82).

Almanlar çeviri aracılığıyla kendilerine bir “biçimler” hazinesini edinmişlerdir ve bir izlek, içerik deposu olmaktan fazlası olmuşlardır (Berman, 1984:28-29). Bu noktada Berman’ın Fransızcadaki “forme” sözlükbirimine ilişkin önemli bir tanımlamasına dikkat çekmek isteriz. Zira Türkçeye düz bir anlamla

“biçim” olarak geçen “la forme” sözlükbirimine ilişkin Berman önemli bir nüansa vurgu yapar. Bu önemli vurgu, belki de “biçimi” sadece sözcüklerden ibaret somut bir dil varlığı olarak algılama yönündeki yanlış anlamın nedenini ortaya koyar. Berman’ın ifadesiyle biçimle ilgili önemli ayrıntı şudur: “Romantique” sözcüğü Fransızca “roman” kökünden gelmiştir. Ancak “roman” kökünün iki ayrı anlamı vardır. Birincisi “les formes romanes”daki anlamıdır. Buradaki anlamı “romen dillerinin biçimidir”. Romen dilindeki mirasın devralınması kastedilir. İkincisi ise “les formes romanesques” söz grubundaki anlamıyla “roman sanatına özgü” anlamıdır. Sonuç olarak “romantik” sözcüğünün kökeninde “biçim transferi” olgusu bulunur (Berman, 1984:30).

Dolayısıyla dilleri biçime indirgemek yanlış bir yargıdır. Bu indirgemenin varacağı sonucu Berman şu sözlerle aktarır: “Lehçelerin, yerel ağızların yok oluşu, ulusal dillerin standartlaştırılması, bir “hiç-dil” yaratmak uğruna diller arası tüm farklılıkların ortadan kaldırılması projesi, bir “hiç-dil” modeli olarak kobay seçilen İngilizce ve tüm bunların sonucunda mümkün kılınan otomatik çeviri” (Berman, 1984:288).

Bu çerçevede değinmemiz gereken önemli bir husus da Berman’ın, Türkçeye “birebir çeviri” olarak aktardığımız “traduction littéral” kavramıdır. Berman “littéral” sözlükbirimin Fransızca “mot à mot” söz grubunun bir tür eşanlamlısı olarak kullanıldığının ve bu anlamsal ilişkinin seçmiş olduğu kavrama dair bir yanlış anlama doğuracağını farkındadır. Bu nedenle *L’Epreuve de l’étranger* başlıklı kitabında bu karmaşaya bir açıklık getirmek ister ve “littéral” terimini daha iyi bir karşılık olmadığı için kullandığını, ama bunu bir reçete, bir model olarak sunmadığını, “littéral” çevirinin tarihsel bir gerçeklik olduğunu ve ona göre dilleri eşit kılan bir görüngü olduğunu belirtir. Berman’a göre “diller bu arenada birbirine denktir. Ancak her çeviri “littéral” olacak değildir” (Berman, 1984:45).

“Birebir çeviri” anlayışını somutlaştırabileceğini düşündüğümüz bir örneği paylaşmak isteriz. Berman bu konuda Luther’e başvurur. Berman’ın Luther’in *Kitab-ı Mukaddes* çevirisinden almış olduğu bir örneği Türkçe durumuna uygulayarak anlatmamız gerektiğinde, şu biçimde bir açıklama yapabiliriz: Luther, *Kitab-ı Mukaddes*’de yer alan “ex abundantia cordis es laquitur” cümlesini Türkçeye “kalp ağzına kadar dolduğunda, ağız konuşur” diye çevirmez çünkü Türkçe konuşan kimse böyle konuşmaz, bu tür bir durumda Türkçede “eğer birinin kalbi dertle doluyorsa, bu dertler ağzından dökülür” denilecektir. Berman’ın salık verdiği “sözcüğü sözcüğüne” çeviri ya da “transkodaj” değildir. Oseki-Depré de bu yanlış anlamının altını çizer ve sözcüğü sözcüğüne çeviri, yetersiz ve hatalı bir çeviridir. Birebir çeviriyle sözcüğü sözcüğüne çeviriyi birbirine karıştırmamak gereklidir diye belirtir (1999:50). Kısacası Berman’a göre birebir çeviri, özgün yapıtın ritminin, solğunun, değişimlerinin, biçiminin ve biçiminin birebir çeviri yapıtında da aktarılmış olmasıdır (Berman, 1985).

Konuyu daha netleştirmek amacıyla yine başka bir ikili terime, söz ve anlam ikiliğine değinmek yerinde olacaktır. Steiner de birbirinden ayrılmaz bir bütün olan söz ve anlamın çağlar boyunca türlü anlayışlar gereğince birbirinden ayrılmak istenmesinin çeviri etkinliğine getirdiği “üzüntünün” altını çizer ve ekler “... bu deneyimde bir acı vardır” (aktaran Berman, 1985c:59). Berman çeviri düşünce uzamında yer alan bu ikiliğin kökenini Platon’a dayandırır. Çünkü Platoncu bakış açısına göre “kavranabilir” olanla “duyuşsal” olan yani “beden” ve “ruh” arasında bir ayrım vardır. Yine aynı düşünceye göre, anlam, başlı başına bir varlık, ideal saflık, “değişmez” bir varlıktır. Bu çizgiden ilerlendiğinde söz ise geride bırakılan kabuk, “bedendir” (Berman, 1985c:51). Berman bu anlayışa eğer çevirinin ereği sadakatse sadakat ancak “söze”, anlamın ayrılmaz parçası bütüne sadık kalınarak gerçekleşir diyerek karşı durur. Çünkü bir sözleşmeye “sadık” olmak sözleşmenin sadece ruhuna değil maddelerine de uyularak olur (Berman, 1985a:90). Berman, ruh ve beden arasında bir ayrım yapan Platoncu bakış açısından, sözle anlam

birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu için, çeviri olanaksızdır ancak uygulama düzleminde çeviri etkinliği olanaklıdır ve her zaman ihanet değildir diyecektir (Berman, 1985c:59).

Birebir çeviri anlayışına bizim verebileceğimiz bir örnek de Julien Green'dir. Fortunato Israel, Julien Green'le ilgili bir incelemesinde, bu yazarın kesinlik ve saygı üzerine kurulu birebirlik öne sürdüğünü belirtir. Green'e göre, çeviri, yapıtın dilini ve ruhunu kavrayan bir yeniden yazımdır ve çeviri yapıt, özgün yapıtın çizgisini taşımalıdır (Israel, 1998:129). Bu anlayışı somutlaştıran bir diğer örnek de XVI. yüzyıl Fransız çevirmenlerinden Charles Fontaine'dir. Fontaine 1555'te Ovidius'un *Remèdes d'Amour* adlı yapıtının ilk bölümüne yazdığı girişte iyi çeviri tanımı yapar. Bu tanıma göre çevirmen bir eseri aktarırken üç maddeye dikkat etmelidir. Bunlardan ilki söz, yazarın sözcükleridir ki Fontaine buna "giysi" der; ikincisi anlam ki Fontaine bu eğretilerede anlamı "beden" olarak tanımlar; üçüncüsü de yazarın doğasını, erdemini, enerjisini, yumuşaklığını, inceliğini, gücünü ve yaşamını tanımlayan ruhtur (aktaran Berman 1985a:90).

5.Sonuç

Çeviri etkinliğini özüne ulaştırmak için Berman'ın önemle üzerinde durduğu ilkeleri şu biçimde sıralamak mümkündür: "Öteki" ve "ben" arasındaki eytişim derin olarak çözümlenmelidir; kimlik ve farklılık bilinci tam oturmalıdır; kültürlerarası etkileşim lehte ya da alehte değil dengede olmalıdır; çeviri varsıllaştırmalı ama bunu yabancı olanı koruyup aktararak yapmalıdır; sadakat özgün ya da çeviri esere değil çevirinin özüne, bu özü oluşturan üç unsura sadakattir başka bir deyişle çevirinin ereğine, amacına ve ahlakına sadakattir; çevirmen bilinçli, sorumlu, ahlaklı ve tutkulu bir özne olmalıdır.

Bu ilkelerin sarmaladığı düşünce içinde Berman çeviriyi ve çevirmeni yüceltir. Zira nasıl her kültür zenginleşmek için başka bir kültüre ihtiyaç duyuyorsa eser de ancak çeviriyle bütünleşir. Bu bütüncül bakış açısı genel çeviri kuramının geneline hakimdir. Aynı biçimde Berman anlam ve söz ikili tanımlamasında şu ya da bu tarafın yanında olmaz ona göre söz ve anlam bir bütündür. Bu nedenle Berman'ın çeviride biçimin aktarılması gerektiğin yönündeki ısrarını "sözcüğü sözcüğüne" taraftarlığı olarak okumamak gerektiği düşüncesindeyiz.

Anlamın kavranması noktasında Berman'ın bize işaret ettiği her okumanın bir yorumlama olduğudur. Ve yorum bir öznenin oluşturduğu anlamın yeniden kurulmasıdır. Bu anlam elbette öznenin kendi dünya görüşüne, bakış açısına göre şekillenen bir gerçekliktir. Fakat Berman'ın bu noktada bizi uyardığı yine her metnin kendisine ait bir özü, bir zemini olduğudur ve nihayetinde her okurun yorumunu bu değişmez zeminden yola çıkarak oluşturduğudur (1984:272). Bu nedenle çevirmek basit bir yorumlama ve aktarım süreci olarak tanımlanamaz. Çevirinin amacı zenginleştirmektir, çevirinin ereği kültür aktarımıdır, çevirinin özü ise bir eserin anlam ve sözden oluşan bütünlüğünü, esasını, alçatmadan, yükseltmeden, eksiltmeden, artırmadan, değiştirmeden, olduğu gibi aktarmaktır. Çeviri, okuru eserin özüne ulaştırandır bu nedenle de metinde yabancı olanın silinmemesi, eserin yabancılığıyla okura ulaştırılması gereklidir. Berman'ın çeviri anlayışının derinliği ve felsefesi de buradan gelir. Berman çeviri amacını ve ereğini tanımlamaya çalışırken, çeviriye yüzyıllar içinden bakar, çeviri etkinliğini güncel koşullar ve koşullar üzerinden okumanın ötesine geçer, derine iner ve herkesi bu etkinliğin gerçek özü, amacı ve ereği üzerinde düşünmeye iter.

Kanımızca genel çeviri kuramının en önemli katkısı çevirmene yüklediği görev ve sorumluluktur. Berman çevirmene bir kimlik atfeder. Genel çeviri kuramında çevirmen, eyleminden sorumlu, çeviri etkinliğini geliştirmek ve zenginleştirmek ülküsü taşıyan, özgür ve özerk bir öznedir. Bu nedenle Berman

çevirmene okurla sürekli iletişim halinde olmayı salık verir. Bilinçli ve sorumlu bir özne olarak çeviri projesini belirlemeli ve bunu metiniçi ya da metindışı kaynaklarla açıklamalıdır (önsöz, sonsöz, makale, araştırma, deneme, açıklama, dipnot vb.). Yetkin olmalıdır çevirmen; çünkü çevirmen bir eseri yeniden yaratabilecek gücü ve yeteneği olmalıdır. Özgür olmalıdır ama bu özgürlük kişisel yaratıcılıkla belirlenmiş bir üst-çeviri yaratılmamalıdır (Berman, 1985c:56). Bu nedenlerdir ki Berman'ın kuramında hareketle geliştirdiği çeviri eleştirisi yönteminde çevirmen kilit önemdedir. Berman'ın "çevirmen"i yalancı sadakat düşleri gibi yalancı bir özgürlük düşünün peşine düşerek çeviriyi alçaltmamalı, düşürmemeli aslına ve özüne ulaştırmalıdır (Berman, 1995).

Sonuç olarak makine çevirisinin tartışıldığı, çevirmenin varlığının sorgulandığı 21. yüzyıl günlerinde, çeviriyi ve çevirmeni yücelten, çeviri ahlakını ve özünü tartışmaya açan Berman'ın genel çeviri kuramı çerçevesinde ileri sürdüğü düşünce, kavram ve yöntemlerinin "kaynak odaklılık" etiketinin çok ötesinde ele alınmasının ve tartışılmasının çeviribilimin ve çeviri etkinliğinin sorunlarına katkı sağlayacağı inancındayız.

Kaynakça

- Arrojo, R. (1997). The Death of the Author and the Limits of the Translator's Visibility. *Translation as Intercultural Communication* (ed. M. Snell-Hornby, Z. Jettmarova, K. Kaindi). Amsterdam : John Benjamins. ss. 21-32.
- Ballard, M. (1992). *De Cicéron à Benjamin*. Belçika: Lille Üniversitesi Yayınları.
- Benjamin, W. (1971). La tâche du traducteur. *Mythe et violence*. Çev. M. De Gandillac. Paris: Denoel.
- Berman, A. (1984). *L'Épreuve de l'Étranger*. Paris: Gallimard.
- Berman, A. (1985). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris: Seuil.
- Berman, A. (1985a). Ethique de la traduction. *Essais sur la traduction: les Tours de Babel*. Mauvezin: Trans-Europ-Repress.
- Berman, A. (1985b). La traduction et ses discours. *La traduction dans le développement des littératures: Actes du XI. Congrès de l'Association Internationale de Littérature Comparée*. 20-24.08.1985. Paris.
- Berman, A. (1985c). Traduction ethnocentrique et traduction hypertextuelle. *Essais sur la traduction: les Tours de Babel*. Mauvezin: Trans-Europ-Repress.
- Berman, A. (1988). De la translation à la traduction. *TTR*. I(1):23-40.
- Berman, A. (1995). *Pour une critique des traductions: John-Donne*. Paris: Gallimard.
- Blanchot, M. (1965). Traduit de. *La part du feu*. Paris: Gallimard.
- Coordonnier, J.L. (1995). *Traduction et culture*. Paris: Hatier.
- Cordonnier, J.L. (2002). Aspects culturels de la traduction: Quelques notions clés. *I. Colloque International Aspects culturels de la traduction*. 23-25.10.1997. İstanbul: YTÜ Yayınları.
- Even-Zohar, L. (1990). Interference in Dependent Literary Polysystems. *Poetics Today*. 11:1.
- Israel, F. (1998). Julien Green : Bilinguisme et traduction. *Actes du colloque international*, 12-14 Mai 1988. Université de Lyon III, Lyon.
- Ladmiral, J-R. (2016). *Sourcier ou cibliste. Les profondeurs de la traduction*. Paris: Les Belles Lettres. (İlk basım 2014)
- Lemelin, J.M. (1998). Hölderlin : Traducteur, interprète, poète, prophète et fou ou de la traduction à l'interprétation. in *Table ronde bilingue*. Département d'études française et hispanique. 2 Nisan 1998. Saint-Jean, Terre Neuve : Université de Mémorial.
- Meschonnic, H. (1995). Traduire ce que les mots ne disent pas mais ce qu'ils font. *Meta*. 40:3. 514-517.

Oseki-Depré, I. (1999). *Theories et pratiques de la traduction littéraires*. Paris:Armand Colin

Özcan, L. (2003). Ekinsele Öğelerin Aktarımında Etnikmerkezçilik Sorunu: Antoine Berman ve Genel Çeviri Kuramı. *Çeviribilim ve Uygulamaları*. Cilt 1. No.13 ss.156-181.

T1- Kitap inceleme: Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi¹**Feyza Yağmur YEĞİN²**

APA: YeğİN, F. Y. (2022). Kitap inceleme: Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 675-679. DOI: 10.29000/rumelide.1133930.

Salgın hastalık sebebiyle toplu yaşama alanlarında bir araya gelmek imkansızlaştığında, pek çok ülke gibi Türkiye’de de eğitim-öğretim süreci, teknolojik cihazlar aracılığıyla uzaktan gerçekleştirildi. Bu zorunlu deneyim; alt yapıdan içeriğe, öğretmen yeterliliklerinden ölçme değerlendirmeye değİN pek çok eksiğİ ortaya çıkardı. Gerek ana dili gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerini yürüten öğretmenler de bu eksiğİnin gölgesi altında çalıştılar. Bu süreç, Türkçe öğretimi alanında çalışan bilim insanları için de önemli bir gözlem ve araştırma sahasını gündeme getirdi: uzaktan Türkçe öğretimi. Elbette salgın hastalık öncesinde de uzaktan eğitim vardı ancak oranı oldukça

düşüktü. Şimdiyse salgın sona ermiş olmasına rağmen pek çok kurum, derslerinin bir bölümünü hâlen uzaktan gerçekleştirmektedir. Bunlar arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerini yürüten kurumlar da vardır. Bu durum, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik edecek çalışmalara duyulan ihtiyacı açığa çıkardı. Göçer ve Morali (2022) editörlüğünde bir grup araştırmacı tarafından bu ihtiyaca cevap vermek üzere bir kitap yayımlanmıştır. Kitabın önsözünde araştırmacılar, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde temel ilke ve ölçütleri, mevcut uzaktan Türkçe öğretim sistemleri ve bu sistemlerin hangi koşullarda kullanılması gerektiğİNİ ortaya koymayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir (2022: 5).

Uzaktan öğretim sırasında öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek amacıyla eğitimciler çeşitli Web 2.0 araçları kullanmıştır. Kitapta, bu araçların neler olduğU ve nasıl kullanılacağı görsellerle açıklanmıştır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirmenin önemi vurgulanmış ve bu hususta örnekler yer verilerek nitelikli bir öğrenme-öğretme süreci tasarlanmıştır. On üç bölümden oluşan kitabın her bir bölümü ilgili alanın uzmanları tarafından kaleme alınmıştır. Bölüm başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretiminin Genel Görünümü
2. Açık ve Uzaktan Türkçe Öğretim Sistemleri
3. Sosyal Medya Platformları
4. Öğretici Yetkinlik ve Yeterlilikleri
5. Temel İlke, Ölçütler: Etkinlik Tasarımı ve Uygulamaları

¹ Göçer, A. Ve Morali, G. (Ed). (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi. Kayseri: Kimlik Yayınları.
² Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), feyza.yegin@medeniyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6803-6614. [Tanıtma, Makale kayıt tarihi: 24.04.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1133930]

6. Sınıf İçi Etkileşim ve Etkinlikler
7. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi
8. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi
9. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi
10. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi
11. Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi
12. Dil Bilgisi Öğretimi
13. Ölçme ve Değerlendirme

İlk bölüm, Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretiminin Genel Görünümü adını taşımaktadır. Bu bölümün girişinde uzaktan eğitimin tarihine kısaca yer verilmiş, akabinde eş zamanlı, eş zamansız ve karma uzaktan eğitim modellerinden bahsedilerek bu modeller örnekler eşliğinde ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Uzaktan Dil Öğretimi adlı kısımda uzaktan ve geleneksel dil öğrenme yöntemleri ve araçları karşılaştırılmış, önemli farklılıklar belirlenmiştir. Sonrasında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) ve Uzaktan Dil Eğitimi başlığı altında çeşitli seviyelerde ölçekler ve onlara ait tablolara yer verilmiştir. İşitsel (veya işaret dilli) Medyayı ve Kayıtları Anlama, Tv, Film ve Video İzleme, Çevrim İçi Konuşma ve Tartışma, Bir Amaca Yönelik Çevrim İçi İşlemler ve İş Birliği, Haberleşme Araçları Kullanma başlıklarıyla paylaşılan bu ölçekler ayrı ayrı incelenmiştir. Yazarlar uzaktan eğitim modellerinden bahsederken değinmiş oldukları eş zamanlı ve eş zamansız modeller hakkında daha ayrıntılı bilgilere Uzaktan Öğrenme Uygulamaları ile İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi başlığı altında yer verirken her iki model için de çeşitli üniversitelerden örnekler vermişlerdir. Uzaktan İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Kullanılabilirliği başlığında kullanılabilirlik kavramı açıklanmış ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar bu açıdan değerlendirilmiştir. Bölüm yazarları Okur ve Demirdöven (2022), bu uygulamalar sayesinde öğrenme öğretme süreçlerinin niteliklerinin yükseleceği beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir.

İkinci bölüm olan Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemleri'nin giriş kısmında bilgisayar tabanlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar destekli öğrenim ve internet tabanlı öğrenme kavramları arasındaki farklar açıklanmıştır. Daha sonra yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış açık ve uzaktan eğitim kavramları tanımlanmış, her birinin hedefleri bir tablo hâlinde gösterilmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerindeki beklentiler sırasıyla ifade edilerek ihtiyaçlar belirlenmiştir. Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımından bahsedilerek bu platformun tanımı yapılmış, eğitimde öğrenme yönetim sistemi kullanımı başlığı altında Türkiye'de kullanılan ÖYS teknolojilerinin oranı ile dünyada ÖYS kullanım oranları grafikler aracılığıyla gösterilmiştir. Ardından öğretim sürecinde kullanılacak uygulamalar özel olarak ele alınmış ve arayüzleri görsellerle desteklenerek tanıtılmıştır. Konuyu takiben Öğrenme Yönetim Sistemleri İçin Ölçütler başlığında gerekli standartlar açıklanmış ve sitelerin sahip olması gereken özellikler belirtilmiştir. Daha sonra uzaktan Türkçe öğretim sistemleri tanıtılmıştır. Uzaktan Türkçe Öğretim Sistemlerine İçerik Oluşturma başlığı altında yalnızca görsel ve görsel-işitsel işitsel materyallerle ölçme ve değerlendirme materyalleri resimler eşliğinde açıklanmıştır. Bölüm yazarları Zenci, Saltık ve Pilancı (2022) sonuç bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim yönetim sistemleri alanında çalışacak uzmanların yetiştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu

belirtmiş ve öğrencilerin teknoloji kullanım biçimlerine uygun şekilde öğretim yönetim sistemlerinin tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sosyal Medya Platformları adlı üçüncü bölümde sosyal medyanın kullanım amaçlarının değiştiği ifade edilmiştir. Bu tespite göre Covid-19 sonrasında sosyal medya üzerinden bireysel öğrenme anlayışı gelişmiştir. Her geçen gün artan kullanıcılar sayısına vurgu yapılarak en çok hangi uygulamalarda aktif oldukları örneklerle açıklanmıştır. Sosyal medyanın hayatımızdaki yeri hakkındaki genel görüşlerin ardından Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak uzaktan öğretiminde sosyal medyanın varlığından bahsedilmiştir. Sosyal medyanın tarihinden söze başlanarak eğitim öğretimde kullanılmaya nasıl elverişli bir hale geldiği açıklanmıştır. Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımı adlı başlıkta en çok kullanılan platformlara değinilmiştir. Bu platformların yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığı detaylıca anlatılmıştır. Platformların içlerinde yer alan sayfalar ve gruplardan bazıları listelenmiştir. Daha sonra yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yararları ve sınırlılıkları iki farklı başlık halinde incelenmiştir. Sonuç kısmında, henüz lisans programında yabancılara Türkçe öğretimi bölümünün olmamasının eksikliğinden bahsedilirken yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programının da önemli bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde etkili bir öğrenme-öğretme ortamını yaratabilmek için öğrencilerin dijital yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sayede sosyal medya sınırlılıklarının ortadan kalkacağı öngörülmüştür (Çangal,2022).

Öğretici Yetkinlik ve Yeterlilikleri başlıklı dördüncü bölümün giriş kısmında öğretmenler ve öğrencilerin alanda çalışanların çeşitliliği bakımından belli bir standarda sahip olmadığı ifade edilerek dil öğretiminin başarılı bir biçimde sürdürülmesi için öğrencilerin bazı yeterliliklere sahip olması gerektiğinin altı çizilmiştir. İkinci Dil ve Öğretimi başlığı altında kuramsal çalışmalara atıf yapılarak dil edinime ve öğrenme süreçleri ele alınıp açıklanmıştır. Öğretici Yeterlilikleri ve Dil Öğretimi başlığı altında Türkçe öğrencilerinin sahip olması gereken özellikler ayrıntılı bir şekilde maddeler halinde açıklanmıştır. Öğretici Yeterlilikleri ve Uzaktan Öğretim başlığında ise bilgisayar ile dil öğretim tarihi kronolojik olarak anlatılmıştır. Genel anlamıyla yabancı dil öğrencilerinin teknoloji ve öğretim arasında bir uyum yakalaması gerektiği ifade edilerek teknolojinin dil öğretiminde nasıl kullanılacağına yönelik yaklaşımlardan ve uygulamalarından bahsedilmiştir. Aynı başlık altında ikinci dil öğrencilerinin yeterliliklerini sorgulamak maksadıyla sorulması gereken otuz dört soru maddeler halinde önerilmiştir. Bölüm yazarları sonuç kısmında teknoloji ve pedagojinin bir uyum içerisinde ilerlemesinin önemini vurgulayarak dil öğrencilerinin buna uygun şekilde yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (İnal, Durmuş, 2022).

Uzaktan Öğretimde Temel İlke, Ölçütler: Etkinlik Tasarımı ve Uygulamaları adlı beşinci bölümün giriş kısmında bir dili öğrenme ortamının teknoloji ile değiştiği, teknolojiye erişebilmenin kolaylığıyla beraber dil öğrenenlerin uzaktan öğretim sistemlerine yöneldiği ifade edilmiştir. Açık ve Uzaktan Dil Öğretimi başlığı altında dil öğretim sistemlerinde sıklıkla kullanılan harmanlanmış, açık ve uzaktan, yüz yüze uygulamaların benzer ve farklı özellikleri kümelendirilmiştir. Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Temel İlke ve Ölçütler başlığında öncelikle çalışma ekipleri, organizasyon, ders içeriği oluşturma, teknik, öğrenme alışkanlıkları ve öğretmen alışkanlıkları farklı başlıklar halinde ele alınarak incelenmiş ve nasıl olmaları gerektiği konusunda bir dizi öneri sıralanmıştır. Daha sonra genel ölçütler, içeriğe ilişkin ölçütler, dil bilgisi konuları sırasıyla tablolar halinde verilmiştir. Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Etkinlik Tasarımı adlı başlıkta etkinlik hazırlama ilkeleri yirmi beş madde olarak sıralanmış, dört temel beceri ve dil bilgisine yönelik örnek etkinlikler ile uygulamalara yer

verilmiştir. Sonuç kısmında açık ve uzaktan dil öğretimi için ilkeler gözetilerek ihtiyaçlara cevap verebilen bir tasarım hazırlanmasının gereği ve önemi vurgulanmıştır (Saltık, Zenci, Pilancı, 2022).

Sınıf İçi Etkileşim ve Etkinlikler adlı altıncı bölümde uzun bir giriş yazılmıştır. Bu bölümde teknoloji ve öğretmen iş birliğinde eğitimi sürdürme, tekno-pedagojik ürünler ve uzaktan eğitimin kolaylıklarından bahsedilmiştir. Daha sonra Türkiye’de kullanılan Türkçe öğretim amaçlı web sitelerinden örnekler verilip sınırlı sayıda oldukları dile getirmiştir. Aynı ayrı başlıklar halinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri, sözcük öğretimi ve dil bilgisi detaylıca işlenerek her birine etkinlik örnekleri verilmiş, işlem basamakları açıklanmıştır. Sonuç ve Öneriler alt başlığında tekno-pedagojik ürünlerin hazırlanması ve kullanılmasında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Dil öğretilirken dil kullanımının yanı sıra o dile ait kültürü de metinlerle beraber aktarmak gerektiği vurgulanmıştır. Daha sonra yabancılara Türkçe öğretiminde tasarlanan ürünlerin standartlaştırılması için on üç öneri bir liste halinde sunulmuştur (Tüm, 2022).

Kitabın ilerleyen bölümlerinde sırasıyla Okuma Becerisinin Geliştirilmesi (Moralı, Göçer, 2022), Yazma Becerisinin Geliştirilmesi (Göçen, 2022) Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi (Göçer, Moralı, Kurt, 2022), Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi (Göçer, Karadağ, 2022), Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi (Başoğul, 2022) ve Dil Bilgisi Öğretimi (Benzer, 2022) başlıkları altında anlama ve anlatma becerileri detaylıca işlenmiş; her bir becerinin dil seviyelerine göre kazanımları belirtilerek etkinliklere yer verilmiştir. Becerilerin geliştirilmesine yönelik kullanılacak uzaktan öğretim uygulamaları ve sistemleri hakkında verilen bilgiler görsellerle desteklenmiştir.

Son bölüm olan Ölçme ve Değerlendirme ’de öncelikle bir eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri ele alınarak öneminin altı çizilmiştir. Öyle ki hedeflenen kazanımların gerçekleştiğine dair bizi bilgilendiren bu kısım, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde de göz ardı edilemeyecek bir konudur. Bu konu detaylandırılarak Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde hangi sınav türleriyle nasıl gerçekleştirildiği incelenmiştir. Uzaktan Öğretimde Teknoloji Temelli e-Değerlendirme Araç ve Uygulamaları başlığı altında internet üzerinden sürecinin nasıl yürütüldüğü ve sağladığı kolaylıklar açıklanmış, kullanılacak Web 2.0 araçlarına örnekler verilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni ve Ölçme Değerlendirme başlığında konu detaylandırılmış ve ilerleyen sayfalarda Türkçenin ikinci dil olarak uzaktan öğretiminde ölçme değerlendirme yaklaşımları ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır. Her bir yaklaşım için kullanılacak araç ve uygulamalara yer verilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak uzaktan öğretiminde süreç ve sonuç temelli değerlendirme uygulamaları kısmında yapılması gerekenlere dikkat çekilmiş ve birtakım önerilerde bulunulmuştur. Dil öğretiminde dört temel becerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği düşüncesiyle her biri için ölçekler oluşturulmuş ve çeşitli etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunların ardından ikinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği kurumlarda gerçekleştirilen süreç ve sonuç değerlendirme sınavları hakkında bilgi verilmiştir. (Göçer, 2022)

Uzaktan Türkçe öğretiminde geldiğimiz noktayı ele alıp inceleyen bu kitap, hem mevcut durumu derinlemesine analiz etmekte hem de öğretim sürecini geliştirmeye yönelik önemli uyarı ve önerilerde bulunmaktadır. Bu çalışma sayesinde öğretim niteliğinin artması ve öğrenme atmosferinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Her bir bölüm yazarı, sürecin bir yönünü ayrıntılı bir şekilde incelemiş ve okura rehberlik etmiştir. Bütün bu özellikleriyle literatüre önemli katkılar sağlayan bu kitap; alanda çalışan araştırmacılar başta olmak üzere, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere, böylesi bir hazırlık içerisindeki lisans ve lisansüstü öğrencilerine her an başvurabilecekleri önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi. A. Göçer. (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 343-389). Kayseri: Kimlik.
- Benzer, A. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi. A. Göçer. (Ed.) *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 391-422). Kayseri: Kimlik.
- Çalışır Zenci, S., Saltık, O., Pilancı, H. (2022). Açık ve Uzaktan Türkçe Öğretim Sistemleri. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 51-83). Kayseri: Kimlik.
- Çangal, Ö. (2022). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Sosyal Medya Platformları. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 85-104). Kayseri: Kimlik.
- Göçen, G. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 215-246). Kayseri: Kimlik.
- Göçer, A. ve Moralı, G. (Ed). (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi. Kayseri: Kimlik.
- Göçer, A., Moralı, G., Kurt, A. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 247-289). Kayseri: Kimlik.
- Göçer, A. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. A. Göçer. (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 423-494). Kayseri: Kimlik.
- Göçer, A., Karadağ, F. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. A. Göçer. (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 291-342). Kayseri: Kimlik.
- İnal, E., Durmuş, M. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Öğretici Yetkinlik ve Yeterlilikleri. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 107-120). Kayseri: Kimlik.
- Moralı, G., Göçer, A. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 185-214). Kayseri: Kimlik.
- Okur, A. (2022). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminin Genel Görünümü. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss.15-49). Kayseri: Kimlik.
- Saltık, O., Çalışır Zenci, S., Pilancı, H. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke, Ölçütler: Etkinlik Tasarımı ve Uygulamaları. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 121-146). Kayseri: Kimlik.
- Tüm, G. (2022). Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimler. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin İkinci Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* içinde (ss. 147-184). Kayseri: Kimlik.

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

T2-CD Review:César Franck (1822-1890): Prelude, Chorale and Fugue

Yakup YILMAZ¹

APA: Yılmaz, Y. (2022). CD Review:César Franck (1822-1890): Prelude, Chorale and Fugue. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 680-682. DOI: 10.29000/rumelide.1134089.

Tomaz Svete (1956)

Second Sonata for Piano dedicated to
Adriana Magdovski (2004)

Adriana Magdovski, piano

1 CD (40 min, 23 sec)

Publisher: Classica Slovenica



Adriana Magdovski is a leading Slovenian, internationally renowned pianist. After studying in Graz, London and Stuttgart, she is building an international career, collaborating with numerous orchestras, soloists and contemporary composers. Her concert career has led her to European culture Capitals as well as the United States. The present CD is her debut.

The Belgian composer César Franck, who was ridiculously described by Camille Saint-Saëns as the eternal modulator, was committed to Wagner's obsessive chromatism, which combined this intensely sensual and dramatic harmonious language with a true sense of Catholic piety. The effect can be astounding: the silent thinking of a devoted nature is always followed by an emotional outburst, often within seconds. For a pianist, this is not an easy task, as he/she has to experience these mood swings without resorting to cheap melodrama or performative religiosity.

Of all Franck's piano solo works, Prelude, Chorale and Fugue is most often performed. It was written by Cesar Franck when he was in his early 60s.

In writing the Prelude and Fugue (Chorale was added as an afterthought) Franck apparently paid homage to Bach. The actual composition, however, points to a number of other influences, namely Beethoven, Schumann, and Liszt. It was Liszt who held a special place in Franck's heart, as they have been great friends since the beginning of Franck's career. Regardless of the influences, the music is purely Franck, meaning that it repeatedly becomes embroiled in conflicts between deep contemplation

¹ Assoc. Prof., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), yilmazyakupbey@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6230-8850 [Tanıtma, CD kayıt tarihi: 15.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1134089]

and ardent enthusiasm, argues in a harmonious language of intense chromatism, and freely uses a cyclical form fully supported by both Liszt and Wagner.

The performance of Slovenian pianist Adriana Magdovski on the present CD is full of light, natural flow, natural breath, free, thoughtful, authentic, deep. The introductory Prelude expresses above all peace that transcends common reason. Peace from another dimension, which Franck knew very well. Eruptive, dynamically condensed parts also fall into the same category. Choral interpretatively expresses a clear dynamic plan. Everything has its place, purpose. Fugue, on the other hand, stands resolutely, grounded in thoughtful internal virtuosity, to which any kitsch or cheapness is foreign. Interpretation as an invitation to a deeper confrontation with oneself.

Tomaz Svete (1956) is one of leading Slovenian composers. In his extensive oeuvre, he dedicates his attention mainly to contemporary opera. On the present CD we have a work that has the capacity to become one of the cornerstones of Slovenian piano literature of the 21st century. Great cyclical work that harmonizes unusually well with the first part of the CD. On a subconscious level, the pianist connected the spirituality and depth of Franck's music to Svete's 2nd Sonata for piano solo. As if guided by the same spirit. Through three Movements of the Sonata dedicated to the pianist (Deciso, quasi meccanico ma appassionato, Passacaglia, Corale, toccata e fugue) we hear a song about love, death, loneliness, the search for the invisible, some brief views of the musical past (as indicated by the names of 2nd and 3rd Movements), only to jump right into the wild and crazy 21st century and all that still awaits us behind the veil of today.



ADRIANA MAGDOVSKI was born in Maribor into a Polish-Macedonian family. She studied with prof. Milena Sever at Conservatory Maribor. During this time, she drew the attention of the Slovenian music public for the first time to her exceptional musical talent. She received an absolute prize at the 21st TEMSIG competition and won a score of perfect 100 points. This was followed by solo recitals throughout Slovenia, recordings for RTV Maribor and RTV Slovenia and first performances with the orchestras of the Slovenian Philharmonic, RTV Slovenia and the Maribor Philharmonic.

She has performed in all major Slovenian music Halls: Gallus Hall of Cankarjev dom, Great Hall of the Slovenian Philharmonic, Union Hall, Casino Hall of SNG Maribor, Great Hall of SNG Maribor...

At the age of fifteen she was admitted to the Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz (Austria), in the class of prof. Doris Wolf-Blumauer. This was followed by training with prof. Norma Fisher in London and postgraduate studies at the Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Stuttgart (Germany), with professors Oleg Maisenberg and Wolfgang Blosler.

An important influence for her artistic development was the relationship with the great flutist Irena Grafenauer which started at the International Music Festival September in Maribor and continued at the Mozarteum in Salzburg. As a chamber musician she collaborates with names such as soprano Soula

Parassidis, tenor Norman Reinhardt, flutist Irena Grafenauer, sporanos Bernarda Bobro, Sabina Cvilak and many others. The winner of the Preteren Fund, composer Tomaz Svete, dedicated his 2nd piano Sonata for her.

Adriana Magdovski is the winner of the Martha Debelli Award given by the University of Graz to the best students, the winner of the Gina Bachauer International Junior Piano Competition in Salt Lake City (USA) and the recipient of the Soroptimist International Amsterdam Scholarship and the Gallus Award (in connection with the Slovenian Philharmonic).

As a soloist she regularly performs and records in Europe (Germany, Austria, Poland, France, Belgium, Cyprus...) and the USA.

Adriana Magdovski holds the position of an associate professor at the Department of Music of the University of Maribor. Her students are winners of the highest recognition for artistic achievements of the University of Maribor-Perlach Award and prestigious scholarships at the Berklee College of Music in Boston (USA) and Trinity Laban College of Music in London (UK).

Adriana Magdovski is regular guest in television shows, round tables and international workshops.

Ms Magdovski enjoys a special relationship with the legendary pianist and pedagogue prof. Norma Fisher. In 2016 and 2017, she was her assistant at the Royal College of Music in London, at the London Masterclasses; Royal Northern College of Music Manchester and at the Vladimir Horowitz International Piano Competition in Kiev (Ukraine).

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