



**YEDİTEPE
ÜNİVERSİTESİ**

EDU7

e-ISSN No: 1306 - 2263

**YEDİTEPE
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM
FAKÜLTESİ
DERGİSİ**

2025, Haziran

Cilt / Volume: 15

Sayı / Issue: 17

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hakemli, Süreli Yayınıdır.

Dizinler / *Indexing and Abstracting*

Academindex
Scientific Indexing Services
ASOS İndeks

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Mehmet DURMAN

Yeditepe Üniversitesi, Rektör, İstanbul, Türkiye
Yeditepe University, Rector, Istanbul, Türkiye

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Responsible Manager

Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, İstanbul, Türkiye
Yeditepe University, Dean of Faculty of Education, Istanbul, Türkiye

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İnönü Mah. Kayışdağı Cd. 326A, 34755 Ataşehir/İstanbul, Türkiye
Telefon / Phone: +90 (216) 578 00 00 / 1518
E-mail: edu7@yeditepe.edu.tr
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/edu7>

Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.
Authors bear responsibility for the content of their published articles.

Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
The publication languages of the journal are Turkish and English.

Haziran ve Aralık aylarında, yılda iki sayı olarak yayımlanan uluslararası, hakemli, açık erişimli ve bilimsel bir dergidir.
This is a scholarly, international, peer-reviewed and open-access journal published triannually in June and December.

Yayın Türü / Publication Type: Yaygın Süreli / Periodical

DERGİ YAZI KURULU / EDITORIAL MANAGEMENT BOARD

Baş Editörler / *Editors-in-Chief*

Prof. Dr. Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Emrah PELVANOĞLU - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ŞENTÜRK - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - hsenturk@yeditepe.edu.tr

Alan Editörleri / *Section Editors*

Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye - ydiker@yeditepe.edu.tr

Prof. Dr. Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Emrah PELVANOĞLU - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz KURT - Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi, İstanbul, Türkiye - yavuz.kurt@marmara.edu.tr

İngiliz Dili Editörleri / *English Language Editors*

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ŞENTÜRK - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - hsenturk@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Gizem MUTLU GÜLBAK - Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - ggulbak@biruni.edu.tr

DERGİ YAZI KURULU / EDITORIAL MANAGEMENT BOARD

Mizanpaj Editörü / *Layout Editor*

Arş. Gör. Melih KAMARAT - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - melih.kamarat@yeditepe.edu.tr

Teknik Editör / *Technical Editor*

Arş. Gör. Melih KAMARAT - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - melih.kamarat@yeditepe.edu.tr

BİLİM KURULU / SCIENTIFIC BOARD

Prof. Dr. Ali BUDAK - Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye - alibudak@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ayşen BALKAYA ÇETİN - Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Eskişehir, Türkiye - asariyer@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Belgin ELMAS - TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi, Ankara, Türkiye - belgin.elmas@tedu.edu.tr

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - dilek.eras@yeditepe.edu.tr

Doç. Dr. Fatma SAPMAZ - Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye - fsapmaz@ogu.edu.tr

Prof. Dr. Hülya KILIÇ - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - hulya.kilic@yeditepe.edu.tr

Proffesor Ian Martin - University of San Diego, Liderlik ve Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Danışmanlığı Bölümü, California, U.S.A - imartin@sandiego.edu

Prof. Dr. Mehmet Oğuz CEBECİ - Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye - oguz.cebeci@yeditepe.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZER PELVANOĞLU - Beykoz Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Genel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye - nilayozzer@beykoz.edu.tr

Doç. Dr. Serdar KÖRÜK - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye - serdar.koruk@yeditepe.edu.tr

Prof. Dr. Yasemin BAYYURT - Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye - bayyurty@boun.edu.tr

HAKEM KURULU / REVIEWER BOARD

Doç. Dr. Atiye GÜLFER GÜNDOĞDU - Universitat Zu Köln

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKTAN KÜÇÜK - Sabancı Üniversitesi

Dr. Gökçe ÖZDER - Kuruma Bağlı Değil

Dr. Öğr. Üyesi Murat YILMAZ - İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAŞBOĞA - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Servet GÜNDOĞDU - Universitat Zu Köln

Dr. Öğr. Üyesi Şenay ÇINAR - Özyeğin Üniversitesi

Doç. Dr. Şerif ESKİN - İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Talip GÜLLE - Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Banu KOÇOĞLU - Yeditepe Üniversitesi

Dr. Zeynep CANDIR - Queen Margeret University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editör Yazısı / *Editorial*

Editöryal Sunuş: 17. Sayımız

Editorial: Our 17th Issue

Baş Editörler 1-2

Makaleler / *Articles*

Ayfer Tunç'un Kırmızı Azap'taki Öykülerinde Bağlanma Biçimleri Ve İlişki Kurma Örüntüleri

Attachment Styles and Patterns of Relationship Formation in Ayfer Tunç's Red Torment

Esra YALÇIN 3-17

Kurmacanın Yapısı Üzerine: Kuru Kız Romanında Mevsimin Rolü

On the Structure of Fiction: The Role of Season in the Novel Kuru Kız

Ayşenur ARSLAN YILDIZ 18-39

Ya Hikâye Bir Gün Delirirse: "Kırmızı Azap"ta Hikâyenin Dile Gelişi

If Madness Were to Seize the Story One Day: The Story's Own Voice Finding Expression in "Kırmızı Azap"

Burcu ŞAHİN 40-47

Exploring the Validity of a CEFR-Aligned Placement Test through Norm-Referenced and Criterion-Referenced Approaches

CEFR Uyumlu Bir Seviye Belirleme Sınavının Geçerliliğinin Norm Referanslı ve Kriter Referanslı Yaklaşımlar Aracılığıyla İncelenmesi

Merve SELÇUK 48-70

TANIM

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU7): İngilizce ve Türkçe dillerinde yayın kabul eden, yılda 2 kez Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası, hakemli, açık erişimli, bilimsel bir dergidir. Makale başvuruları Mayıs ve Kasım aylarına kadar kabul edilmekte olup, derginin yayınlanma tarihi Haziran ve Aralık ayları içinde olacaktır.

AMAÇ ve KAPSAM

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan EDU7 dergisinin temel amacı, eğitim bilimleri ve temel bilimler alanlarındaki güncel araştırmaların, yenilikçi uygulama örneklerinin ve disiplinler arası çalışmaların akademik bir platformda paylaşılmasını sağlamaktır. Dergimiz, fakültemiz programlarının nitelikli öğretim üyelerinin editöryal katkılarını çerçevesinde, eğitim bilimleri ve paydaşı olan temel bilimler arasında disiplinler arası bir köprü olmayı hedeflemektedir.

EDU7, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin hümanist öğretmen yetiştirme anlayışına paralel olarak, evrensel kültür değerlerini ve etik ilkeleri esas alır. Dergimiz araştırma, uygulama, çok yönlülük ve uluslararasılaşma ilkeleri doğrultusunda, eğitim politikalarına ve uygulamalarına ışık tutmayı ve alan eğitimi literatürünü temel bilimler çalışmalarıyla geliştirmeyi amaçlar. Çocuğun üstün yararı ilkesini merkeze alan dergi, eğitim sistemlerinin gelişimini destekleyen, bilimsel geçerliliği yüksek ve etik değerlere bağlı çalışmaları teşvik eder.

EDU7, akademik ve uygulamalı araştırmaları teşvik etmek amacıyla aşağıdaki konuları kapsar:

- Eğitim politikalarının analizi ve değerlendirilmesi,
- İyi eğitim-öğretim uygulama örnekleri,
- Öğretmen yetiştirme süreçlerine dair araştırmalar,
- Karşılaştırmalı eğitim ve temel bilimler çalışmaları,
- Filoloji temel alanı çalışmaları,
- Bilişim bilimleri ve matematik temel alanı çalışmaları
- Alan eğitimlerinde yenilikçi yaklaşımlar ve güncel eğilimler,
- Eğitim bilimlerinde meta-analiz çalışmaları,
- Kitap analiz ve değerlendirme yazıları,
- Eğitim ve bilim alanında düşünce yazıları.

EDU7, akademisyenlerden araştırmacılara, öğretmen adaylarından uygulayıcılara kadar eğitim bilimleri ve temel bilimlerle ilgilenen tüm paydaşlar için uluslararası düzeyde bir platform sunmayı amaçlar.

ETİK İLKELER ve YAYIN POLİTİKASI

Genel

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin yayın süreci bilginin bilimsel yöntemle yansız biçimde üretilmesi, geliştirilmesi ve paylaşılmasına dayanır; akademik ilkelere bağlı kalarak, belirlenmiş akademik ve etik standartlarla uyumlu bir şekilde yayıncılıkta yanlış uygulamaların önüne geçmeyi taahhüt eder. Makalenin Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanması maksadıyla DergiPark üzerinden yazar(lar) tarafından yüklenmesi, başvuru sürecini başlatır. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak hakkına sahiptir.

Yazarın Sorumlulukları

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne sunulan metinler/ çalışmalar intihal içermemeli ve özgün olmalıdır. Bu konuda sorumluluk tamamen yazarlara aittir. İntihalin her çeşidi, yazarın kendi yayınlarından yaptığı usulsüz aktarımlar dâhil, çok ciddi bir etik sorundur. İntihal içerdiği tespit edilen makalelerin değerlendirme süreci durdurulur. Yayımlandıktan sonra intihal tespit edildiği takdirde, Editörler ve Editör yardımcıları uygun önlemler alırlar. Yazar, makalesini, yayın kararı alınıncaya kadar, dergi yayın kuruluna bildirmek koşuluyla geri çekme hakkına sahiptir. Yazarlar cinsiyet, ırk, dil, inanç, kültür, sınıf, yaş, görüş, zümre ve cinsel yönelim gibi aidiyet ve kimlikler üzerinden ayrımcı bir dil kullanmamalıdır. Çalışmalar/makaleler üçüncü bir tarafın mahremiyet ve fikrî mülkiyet haklarını ihlal etmemelidir. Yazarlar, çalışmalarında payları olan tüm şahısları belirtme yükümlülüğü taşırlar. Çalışmalarında önemli derecede payları olan şahısları ortak yazar olarak belirtmelidirler. Bir çalışma, yazarlarının tümünün rızası olmadan yayımlanamaz. Makaleye katkı sağlamayan kişilerin adları, yazar olarak yazılmamalıdır. Yayımlanmak üzere başvurusu yapılan bir makale için yazar sırasını değiştirme, yazar çıkartma, yazar ekleme işlemleri önerilmemelidir. Yazarlar, çalışmanın/metnin eski bir versiyonu başka bir mecrada yayımlanmışsa bunu belirtmelidirler. Çalışma, yayımlanmamış bile olsa bir tezden veya yayımlanmamış bilimsel toplantı sunumundan derlendiyse, bunun ilk sayfada dipnot olarak belirtilmesi gerekir. Yazarlar, mevcut telif hakları yasası esaslarına uygun hareket etmekte sorumludurlar.

Değerlendirme sürecinde yazarlardan makalelerine ilişkin bilgi ya da veri istenmesi durumunda talep edilen bilgileri dergi editörlüğüne sunmalıdırlar. Yazarlar, hakemlerin ve Editörler/Editör yardımcılarının düzeltme önerilerini yerine getirmekten sorumludur. Hakemlerin ya da Editörler/Editör yardımcılarının önerilerine katılmaması halinde, yazar, gerekçesi ile birlikte bu durumu dergi editörlüğüne bildirmek hakkına sahiptir. Yazarlar, hakem değerlendirme önerilerine yaptıkları işlemleri, dergi editörlüğüne gönderilen rapora işleyerek dergi editörlüğüne sunmalıdırlar. Bütün yazarlar, araştırma yazılarında, o yazının sonuçlarını veya yorumunu etkileyebileceği düşünülen herhangi bir mali ve diğer tarzda çıkar çatışmalarını açık etmelidirler. Çalışma için alınan bütün mali destek kaynakları açıkça belirtilmelidir. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya

YAZARLARA BİLGİ

yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile iş birliği yapmakla sorumludur. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

Yazarların EDU7'ye Makale Gönderirken Şu Hususlara Dikkat Etmeleri Gerekmemektedir:

1. EDU7'ye gönderilen makalelerin bütün bölümlerinin yazımında Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır.
2. EDU7'nin DergiPark sayfasında yer alan Yazım Kuralları bölümündeki Makale Taslağı yazar tarafından bilgisayarına indirilmeli ve çalışma bu taslağa kopyalanmalıdır. Kopyalama işleminde lütfen başlık, özet, anahtar kelimeler vd. bölümleri tek tek kopyalayınız ve biçimleri eşleştiriniz. Bir kerede tamamını kopyalamanız, taslağın sayfa yapısını bozmaktadır. Taslak metne kopyalama talebimiz, çalışmanızın mizanpaj aşamasında veri kaybına uğramasını önlemek içindir.
3. Çalışmanızı taslak metne kopyaladıktan sonra ilk sayfada, başlığın yanında 1 dipnotuyla kurum bilginizi, unvanınızı, e-posta adresinizi ve ORCID bilgilerinizi yazınız.
4. Kaynakçanın APA 6 sürümüne uyumlu olması beklenmektedir. Kaynakça yazımı ve APA 6 sürümüne dair bilgileri edinmek için Yazım Kuralları bölümüne bakınız. Kaynakçanızın Latin harfli olması gerekmektedir. Farklı alfabelerle yazılmış eserleri Latin harfli biçime çeviriniz.
5. DergiPark sayfasında makalenizi EDU7'ye gönderirken işaret edilen uyarılara dikkat ediniz. Bu bölümde lütfen Türkçe başlık, özet ve anahtar kelimelerin yanı sıra İngilizce (EDU7'nin ilgili kısmında yer alan ve derginin uygun gördüğü diğer yabancı dillerden biri de olabilir.) başlık, özet ve anahtar kelimeleri de ekleyiniz. Hem Türkçe hem de İngilizce başlığı büyük harflerle yazınız.
6. DergiPark'a yükleme işleminde kaynakçanızı da eklemeniz beklenmektedir. Kaynakçanızı internet sayfasına yükledikten sonra her bir kaynağın arasında bir boşluk (enter) bırakmanız, atıf araştırmalarında veriye sorunsuzca ulaşılmasını sağlayacaktır. Lütfen kaynakçanızı bir bütün olarak yapıştırdıktan sonra aralarına bir boşluk (enter) bırakınız.

Hakemlerin Sorumlulukları

Teslim edilen makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağına Yayın Kurulu tarafından karar verilmesinde hakem görüşleri önceliklidir. Hakemler, iki yönlü kör hakem usulüne riayet ederek çalışmayı adil ve tarafsız olarak değerlendirmelidirler. Hakemler, gizlilik ilkesine riayet etmelidir, hakemlik sürecinden elde ettikleri bilgileri kişisel menfaatleri için kullanmamakla yükümlüdürler; raporlarını veya makale hakkındaki bilgileri başkalarıyla paylaşmamalıdır. Hakem değerlendirmeleri objektif ve yapıcı olmalıdır. Yazının akademik yeterliliği esas alınmalıdır. Yazarların şahsiyetlerine yönelik eleştiriler uygun görülmez. Hakemler, yaptıkları değerlendirmeleri destekleyecek açıklamaları ve argümanları, dergi editörlüğüne sunulan hakem değerlendirme raporlarında sunmalıdırlar. Editörler/ Editör Yardımcıları, taraflı ve şahsileştirilmiş değerlendirmeleri

ve gerekçelendirilmemiş onay ve retleri değerlendirmeye almazlar ve bu durumdaki makaleler için yeniden hakem belirlerler. Hakemler, kişisel veya kurumsal çıkar çatışmalarıyla sonuçlanabilecek makaleleri değerlendirmeyi kabul etmemelidirler. Hakemler, tespit etmeleri halinde, dergi editörlüğünü fiilî ya da olası herhangi bir intihal, çoklu yayın veya eş zamanlı başvuru vakasından haberdar etmelidirler. Hakemler, değerlendirmeyi tarafsızlık ve gizlilik içinde yapmalıdırlar. Bu ilke gereğince, inceledikleri makaleleri değerlendirme sürecinden sonra yok etmelidirler. Uyruk, cinsiyet, dinsel inanç, siyasal görüş ve ticari kaygılar, değerlendirmenin akademik tarafsızlığını bozmamalıdır. Hakemler değerlendirmesini kabul ettikleri makaleyi süresi içinde değerlendirmelidirler. Makalenin akademik niteliğini artırmak maksadıyla, hakemlerin düzeltme önerileri yazarlara iletilir ve hakemlerin talep etmeleri halinde, yazar tarafından yapılan düzeltmeler hakeme iletilir.

EDU7'nin Makale Değerlendirme Süreci Şu Şekildedir:

- 1.Ön Kontrol aşamasında gönderilen makalenin TDK güncel yazım kılavuzu ve EDU7 yazım kurallarına uygunluğu incelenir. Uygun görülmeyen hususlar düzeltilmek üzere DergiPark'ta açılan iletişim kanalından yazara bildirilir.
- 2.Ön Kontrol aşamasında biçim özelliklerinin yanı sıra EDU7'a gönderilen makalelerin derginin yayın politikasına uygunluğu, içeriği editör kurulu tarafından değerlendirilir.
- 3.Yazım kuralları ve diğer biçim, içerik özellikleri bakımından incelenen ve değerlendirme aşamasına geçmesi uygun görülen makalelerin yeni aşama öncesinde Ithenticate (Prevent Plagiarism in Published Works) ile benzerlik oranları sorgulanır. Bu sorgulama sonucunda elde edilen veriler editör kurulu tarafından değerlendirilir.
- 4.Değerlendirme aşamasında her makale için en az iki alan uzmanı görevlendirilir. Makaleyi incelemek üzere görevlendirilen her bir uzmana hakemliğe dair kabul / ret cevapları için 15 gün süre verilir. Hakemliği kabul eden uzmana, raporlama aşaması için 15 gün süre daha verilmektedir. EDU7'de bir makalenin ilk tur değerlendirme süreci ortalama 30 gün sürmektedir. İhtiyaç hasıl olduğunda hakemlere, rapor yazmaları için 7 gün ek süre verilmektedir.
- 5.Değerlendirme aşamasının ortalama süresi, hakemlerin raporlarında yer alan ve/veya inceledikleri metin üzerinde işaretledikleri düzeltme önerilerinin yazar tarafından uygulanması / reddedilmesi ve sürecin tekrarlanması ile ilgilidir. İki hakemden biri kabul veya minör/majör revizyon, diğeri ret kararı verirse makale üçüncü hakeme gönderilir ve bu hakemin raporuna göre makalenin yayımlanma kararı editör kurulunca alınır. Sayıların basımı öncesinde toplanan editör kurulu, olumlu ve/veya olumsuz süreç raporlarını inceledikten sonra makalelerin basımı hakkında nihai kararı verir. Makale değerlendirme süreci sonunda (hakem ve/veya editör kurulu) ret kararı verilen makalelerin hakem raporları ve metin içi düzeltmeleri yazara iletilir ve süreç tamamlanır.
- 6.Makaleleri inceleyen alan uzmanlarının ismi saklı tutulur ve her yeni sayıda, bir önceki sayıdan itibaren kabul veya ret kararı veren bütün hakemlerin isimleri ve çalıştıkları kurumları açıklanır. Yazarlar, çalışmalarını inceleyen hakemleri göremez ve onlarla DergiPark üzerinden iletişim kuramazlar. Çalışmanızın ilk sayfasındaki kurum, unvan, e-posta ve ORCID bilgileriniz, hakemlere gönderilen nüshada yer almaz.
- 7.Değerlendirme süreci tamamlanan ve yayımlanabilir kararı verilen çalışmalar, editör kurulu

YAZARLARA BİLGİ

kararıyla düzenleme aşamasına alınır ve burada makalenin künyesi, yazar bilgisi, yayım süreci bilgisi vd. sayfa çalışmaları tamamlanır.

Yayın Kurulunun Sorumlulukları

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, hatta yayımlanmasından sonraki tüm süreçlerinden Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar. Makalenin Yayın Kurulu'na hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

Editörler / Editör Yardımcılarının Sorumlulukları

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Editörleri/Editör Yardımcıları, makale ve dergi yayım sürecinde fikrî mülkiyet hakları, bilimsel-etik olmayan davranışlarla ve intihalle ilgili önlemleri almaktan sorumludur. Editörler/Editör yardımcıları, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken, makalelerin özgün değeri, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerliliği ve güvenilirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde bulundururlar. Editörler/Editör yardımcıları, kör hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygulayarak, hakemlerin ve yazarların kimlik bilgilerini değerlendirme sürecinde birbirlerinden gizli tutarlar ve her makalenin yansız ve süresi içinde değerlendirilmesini sağlarlar. Makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini gerçekleştirirler. Editörler/Editör Yardımcıları, derginin yayın esasları ve etik ilkeleri kapsamında kişisel verilerin korunmasını sağlarlar. Editörler/Editör yardımcıları, makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makaledeki çalışmaya konu olan katılımcıların açık onayının belgelendirilmesini önemserler, deneysel araştırmalarda veya anket içeren çalışmalarda etik kurul onayı olmadığında makaleyi reddederler.

Yayın / Araştırma Etiği ve Yasal / Özel İzin Belgesi

EDU7'ye gönderilen aday makalelerde etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasının gerekip gerekmediği yazar tarafından ilk sayfada dipnotla belirtilir. İzin alınması gerekli durumlarda ilgili resmî evrak; alındığı kurum, tarih ve / veya sayı numarası ile açıkça belirtilir. EDU7'nin yayıncılık

YAZARLARA BİLGİ

politikası göz önünde bulundurularak “anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar” bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Etik İlkelere Uymayan Durumun Editörlere Bildirilmesi

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde editörler, hakemler, yazarlar ile ilgili etik ilkelere uymayan bir davranış ya da değerlendirme sürecindeki, erken görünümdeki ya da yayımlanmış bir makale ile ilgili etik ilkelere aykırı bir durumla karşılaşılması durumunda, lütfen gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr adresine ileti yoluyla bildiriniz.

Sorumluluk Reddi

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayımlanan yayınlardan yazarlar sorumludur. Derginin herhangi bir kurulu, yayımlanan yazılarda yer alan görüş ve düşüncelerden sorumlu değildir.

Telif Hakları

Makale gönderim aşamasında, yazar(lar) ile Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi arasında bir yayın anlaşması imzalanır. Bu anlaşma yayınlanan makalenin telif haklarını yazar(lar)a verir, dergi sisteminde yer alan “Telif Hakkı Devir Formu”nu doldurarak yayın haklarını ve bununla ilgili tüm ayrıcalıklarını Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’ne devreder.

Gizlilik

EDU7 dergi yönetim sistemine girilen isim ve elektronik posta adresleri gibi kişisel bilgiler, yalnızca bu derginin amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Bu bilgiler başka bir amaç için kullanılmayacak olup, üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır.

Arşivleme

EDU7 dergisinde yayınlan tüm makalelere ait üst veriler ve tam metinler TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veritabanı aracılığıyla ULAKBİM sunucularında saklanmakta ve sunulmaktadır.

Ücret Politikası

Hiçbir ad altında yazar veya kurumundan ücret alınmaz. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi basın ve değerlendirme süreci için herhangi bir ücret talep etmemektedir.

Editöryal Sunuş: 17. Sayımız

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi *EDU7*'nin kapsamını bu ilk Haziran sayısından itibaren genişletiyoruz. Eğitim bilimleri alanındaki bilimsel çalışmaları, konu alanı araştırmacıları ve Türk eğitim sisteminin paydaşları ile buluşturmaya devam edecek olan dergimiz, temel bilimler alanındaki nitelikli çalışmalara da yer vererek, eğitim bilimleri ve temel bilimler arasında verimli bir araştırma köprüsü kurulmasını amaçlıyor. 2026 yılında 20. yılını kutlayacağımız dergimizin aynı yıl TRDizin’de taranan nitelikli yayınlar arasında yer almasını da hedefliyoruz. Bu sayımızı bu hedef doğrultusunda, titiz bir editörlük çalışması ve sıkı bir hakemlik süreci ile tamamladık. Sayımıza katkı sunan kıymetli yazarlara, hakemlere, alan editörlerine ve editörlere teşekkür ediyoruz.

17. sayımız her ne kadar bir “özel sayı” olarak hazırlanmasa da, okurlar yayımlanan makalelerin önemli bir kısmının modern Türk edebiyatının önde gelen yazarlarından Ayfer Tunç’un yapıtları hakkında olduğunu fark edeceklerdir. 7 Mayıs 2025 tarihinde, Fakültemiz Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünün düzenlediği “TKL Odak Yazar Toplantıları 1: Ayfer Tunç”¹ etkinliğinde sunulan bildirilerden yayın sürecine yetişenlerini ve gerekli editöryal değerlendirme ardından hakem onaylarını alanlarını bu sayımızda yayımlıyoruz. Dr. Ayşenur Aslan Yıldız, Dr. Burcu Şahin ve Dr. Esra Yalçın’ın bu nitelikli inceleme ve araştırma makalelerinin Ayfer Tunç çalışmalarına yapılmış özgün katkılar olduğunu düşünüyoruz. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünün her yıl düzenlemeyi planladığı “TKL Odak Yazar Toplantıları”nın benzer kıymetli çıktılarına, önümüzdeki Haziran sayılarımızda yer vermeye devam edeceğiz. Bu edebiyat odaklı çalışmalara ek olarak, bu sayımızda İngiliz Dili Eğitimi alanına ait özgün bir araştırmaya da yer verdik. Dr. Öğr. Üyesi Merve Selçuk’un CEFR uyumlu bir seviye belirleme sınavının geçerliliğini hem norm-referanslı hem de ölçüt-referanslı yaklaşımlarla ele aldığı makalesi, kurum içi geliştirilen dil sınavlarının geçerlilik boyutu hakkında ampirik bir katkı sunmaktadır. Bu çalışmanın alan editörlüğünü Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Kurt üstlenmiştir.

EDU 7’nin 17. sayısını siz değerli araştırmacı ve okurlarımızın beğenilerine sunarız.

¹ Etkinlikle ilgili detaylı bilgi ve fotoğraflar için bkz. <https://egitim.yeditepe.edu.tr/tr/tkl-odak-yazar-toplantilari-i-ayfer-tunc>. Etkinlik bağlamında Murat Gülsoy’un Ayfer Tunç’un ile gerçekleştirdiği söyleşiyi dinlemek için. <https://podcasts.apple.com/tr/podcast/murat-g%C3%BClsoy-ile-ayfer-tun%C3%A7-%C3%BCzerine/id1526168385?i=1000709683966>

Editorial: Our 17th Issue

Starting with this first June issue, we are expanding the scope of *EDU7 – Journal of the Faculty of Education at Yeditepe University*. While continuing to publish scholarly research in the field of educational sciences and bringing it to the attention of subject-area researchers and stakeholders of the Turkish education system, our journal also aims to build a productive bridge between educational and the fundamental sciences by including high-quality studies from both domains. As we approach the 20th anniversary of our journal in 2026, our goal is to be listed among the distinguished publications indexed by TRDizin. In line with this objective, we have prepared this issue through a meticulous editorial process and a rigorous peer-review system. We extend our sincere gratitude to the esteemed authors, reviewers, section editors, and editorial board members who contributed to this issue.

Although this 17th issue has not been prepared as a "special issue," readers will notice that a significant portion of the published articles focus on the works of Ayfer Tunç, one of the leading contemporary authors in modern Turkish literature. In this issue, we present a selection of papers that were originally delivered at the event "TKL, Author in Focus Meetings I: Ayfer Tunç", organized on May 7, 2025, by the Department of Turkish Language and Literature Teaching. The articles included here are those that met the publication schedule and passed both the editorial evaluation and the peer-review process. The in-depth analytical and research articles by Dr. Ayşenur Aslan Yıldız, Dr. Burcu Şahin, and Dr. Esra Yalçın offers original contributions to Ayfer Tunç studies and are expected to attract considerable interest among researchers and readers alike. As the Department of Turkish Language and Literature Teaching plans to organize the "TKL, Author in Focus Meetings" annually, we look forward to continuing to feature the valuable academic outcomes of these events in our future June issues.

In addition to these literature-focused studies, this issue also features an original research article in the field of English Language Education. Dr. Merve Selçuk's article examines the validity of a CEFR-aligned placement test through both norm-referenced and criterion-referenced approaches, offering empirical insights into the validity of institutionally developed language assessments. The section editing of this study was undertaken by Dr. Yavuz Kurt.

We proudly present the 17th issue of *EDU7* to our valued researchers and readers.

Ayfer Tunç'un *Kırmızı Azap* taki Öykülerinde Bağlanma Biçimleri Ve İlişki Kurma Örüntüleri¹

Esra YALÇIN

Öğretim Görevlisi Dr., Yeditepe Üniversitesi, esrayalcin@yeditepe.edu.tr

ORC-ID: 0000-0001-7548-6293

Geliş Tarihi/Received:

Kabul Tarihi/Accepted:

e-Yayım/e-Printed:

30.05.2025

27.06.2025

30.06.2025

ÖZ

Ayfer Tunç'un *Kırmızı Azap* kitabında yer alan öykülerdeki karakterlerin ilişki kurma biçimleri, bağlanma kuramı bağlamında incelenmeye uygundur. Metinlerde yer alan kişilerin psikopatolojik hâllerinin ve ilişkilene biçimlerindeki sorunların temelinde, çocukluk döneminde kendilerine bakım verenle kurdukları ilişki yer alır. Bağlanma kuramının temelinde bebeğe rahatça keşfetmesine imkân verecek bir ortamın yaratılması ve herhangi bir tehlike anında bebek için güvenli bir alanın bakım veren tarafından oluşturulması anlayışı yatar. Kuramın yaratıcısı John Bowlby'e göre ilk bakım verenle kurulan bu bağlanma, yaşam boyu devam eder ve kişinin yetişkinlikte hem kendisiyle hem de başkalarıyla kurduğu ilişkinin şeklini belirler. Bu makalede bağlanma kuramından hareket edilerek *Kırmızı Azap*'taki karakterlerin kendi benlikleriyle ve çevreleriyle kurduğu ilişki incelenmiş, onların özellikle romantik ilişkilerinde kurdukları güvensiz bağlanma biçimleriyle bebeklikte ebeveynleriyle kurduğu ilişki arasındaki bağ ortaya konmuştur. Karakterlerdeki arızalı bağ kurma stilleri bu öykülerin neredeyse tamamına yakınında tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada karakterlerin çocukluğu ve aile yaşantısı hakkında daha çok bilgi edindiğimiz "Soğuk Geçen Bir Kış", "Kaybetme Korkusu" ve "Taş-Kâğıt-Makas" öykülerine odaklanılmış, bu öykülerdeki karakterlerin bağlanma stilleri ile duygularını ifade ediş tarzları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ayfer Tunç, *Kırmızı Azap*, ilişkiler, bağlanma kuramı.

¹ Bu makale, 7 Mayıs 2025 tarihinde Yeditepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü tarafından düzenlenen "TKL Odak Yazar Toplantıları 1: Ayfer Tunç" etkinliğinde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

Attachment Styles and Patterns of Relationship Formation in Ayfer Tunç's *Kırmızı Azap*

ABSTRACT

The way the characters in the stories in Ayfer Tunç's *Kırmızı Azap* form relationships is suitable for analysis in the context of attachment theory. The basis of the psychopathological states of the characters in the stories and the problems in the way they relate lies in the relationship they formed with their caregivers during childhood. According to John Bowlby, this attachment with the caregiver continues throughout life. The four-category attachment model was created based on Bowlby's theory, which determines the nature of a person's relationships with both themselves and others. In this paper, based on attachment theory, the relationship between the characters in *Kırmızı Azap* and their inner selves and their environment will be analyzed. The relationship between their insecure attachment styles, especially in their romantic relationships, and their relationship with their parents in infancy will be explored. This paper focuses on the stories "Soğuk Geçen Bir Kış", "Kaybetme Korkusu" and "Taş-Kâğıt-Makas", in which we learn more about the characters' childhood and family life, and aims to reveal the relationship between the attachment styles of these characters and the way they express their emotions.

Keywords: Ayfer Tunç, *Kırmızı Azap*, relationships, attachment theory.

1. GİRİŞ

Türk Edebiyatının öne çıkan isimlerinden olan Ayfer Tunç, kaleme aldığı öykü ve romanlarında aile kavramı üzerinde sıklıkla durmuştur. Tunç'a göre insanın yapıtaşı olan aile her şeydir (Demirli, 2017: 201). Baskıcı toplumlarda ailenin bir travma yuvası olduğuna dikkat çeken Tunç, fiziksel şiddete maruz kalmasa bile çocukların örselenerek, hırpalanarak büyüdüğünü düşünür. Kişilik sahibi olmanın kabul görmediği baskıcı toplumlarda kişilik, toplumsal normlara uyma olarak düşünülür (202). Kendi edebiyatının "trende giderken bir anda duraklamanın edebiyatı" olmadığını söyleyen Tunç, trenin ve yolculuğun tamamını anlattığını ileri sürer. Ona göre geçmişimiz geleceğimizdir (22). Psikolojik travmaların kökeni üzerine yapılan incelemeler çoğunlukla kişiyi, yolculuğun başladığı ilk yer olan aileye götürür. Kişi doğduğunda başladığı için aile travmaları kişiliği belirleyen bir unsurdur (İnci, 2014: 267). Metinlerinde karakterlere ve onların kişilik özelliklerine, bu karakterlerin kurulumuna oldukça önem veren Tunç, karakterlerin kişilik gelişimini odağına alır. Onun metnindeki karakterlerin eylemlerinin altındaki motivasyonu anlamak için geçmişlerine dönmek neredeyse zorunludur.

Ayfer Tunç'un 2014 yılında yayımlanan *Kırmızı Azap*'taki öykülerini karakterlerin psikopatolojik kişilik yapılarını, ailelerini ve ebeveynle kurdukları ilk bağlanma şemalarını odağı olarak incelemek, öyküleri yorumlamada oldukça önemlidir. Yazarın kendisinin de dikkat çektiği ailenin ruhsal travmaların çekirdeği olduğu düşüncesi, *Kırmızı Azap*'taki öykülerde açıkça görülmektedir. Özellikle gelişimlerinin ilk döneminde bağlanma figüründen yoksun kalan karakterler, yetişkinlikte de güvenli ve kabul gördüğü bir ilişki kuramaz. Romantik ilişkilerindeki sorunlar karakterin çocukluğuna inmeyi neredeyse zorunlu kılar. Kitaptaki bütün öykülerde psikopatolojik kişilik bozukluğu olan karakterlere rastlanır. Bu makalede karakterlerin çocukluklarında ilk bakım verenle kurdukları ilişkiye ve bunun yetişkinlikteki görünümüne odaklanıldığı için çocukluğu hakkında bilgi sahibi olunan karakterlerin yer aldığı öyküler seçilmiştir: "Soğuk Geçen Bir Kış", "Kaybetme Korkusu" ve "Taş-Kâğıt-Makas". John Bowlby'nin bağlanma kuramından hareket edilerek bu öykülerdeki karakterlerin bağlanma şekillerine ve özellikle partnerleriyle kurdukları ilişkideki bağlanma stilleri ekseninde belirlenen davranış örüntülerine odaklanılmıştır.

2. BAĞLANMA KURAMI VE ANNE-ÇOCUK İLİŞKİSİ

John Bowlby'nin öne sürdüğü bağlanma kuramı, bebeğin bakım verenle kurduğu ilişkiye ve bu ilişkinin çeşitli nedenlerle değişmesi durumunda bebeğin verdiği tepkilere odaklanan, psikanaliz ve gelişimsel psikoloji ile doğrudan ilişkili bir teoridir. Teorinin başlangıcı, Bowlby'nin uyum sorunu olan çocuklarla yaptığı çalışmalara ve gözlemlere dayanır. Bağlanma teorisinin temelinde bebek ve ona bakım veren arasında kurulan ilişkinin kişinin diğer insanlarla kurduğu bağlar üzerinde de etkili olduğu fikri bulunur. Buna göre, bu ilk dönemde bakım veren -ki bu çoğunlukla annedir- ile bebek arasında kurulan bağ, çocuğun yetişkinlik dönemi de dahil, hayatı boyunca kuracağı bütün ilişkilerinin şeklini belirler. Bağlanma, rahatlığı ve güvende hissetmeyi içerir. Bowlby'e göre bağlanma davranışına neden olan bazı bebek tepkileri vardır. Bunlardan

ikisi ağlama ve gülümsemedir. Bu tepkiler, anneyi bebeğe götürme ve yakınlığı devam ettirme yönelimlidir. Diğer iki tepki ise izleme ve yapışmadır. Bu tepkiler ise bebeğin anneye doğru gitmesi ve ona yakın olmasına yöneliktir. Bu tepkilerden başka açıklaması daha zor olan emme ve bağırma tepkileri de bebek ve bakım veren arasında bağlanma örüntülerinin kurulmasını sağlar (Bowlby, 2013: 266). Bowlby'e göre bağlanma örüntüleri belirli bir çevre ve doğuştan gelen genetik donanımın etkileşimli bir ürünüdür (10). Bowlby'e göre bağlanma davranışının en önemli fonksiyonlarından biri tehlike anında bebeği koruma ve güvenlik hissi sağlamadır. Bowlby'nin dikkat çektiği çalışmalar da çocukların tehlike anlarında bağlanma davranışlarının daha yoğun olduğunu göstermiştir (260). Çocuk birincil bağlanma figürünün -çoğunlukla annenin-yakınındaysa veya ona kolay ulaşabileceği bir alandaysa güvende hisseder; bu alanın dışındaysa kaybetme korkusunun neden olduğu bir anksiyete yaşar ve bu da öfkenin ortaya çıkmasına neden olur (267).

Bowlby bağlanma davranışının bebeğin yaşı ile de doğrudan ilgili olduğunu düşünür. Ona göre bebek ilk yaşında anneyi keşif kaynağı üssü olarak kullanır. Bağlanmanın gelişimi için bu bir yıl boyunca iki temel kriter kullanılır. İlki, anne ayrıldığında ağlama ve izleme, döndüğünde karşılama ve yakınlaşma, diğer kriter ise anneye gülümseme, anneye doğru hareket etme ve tehlike anında anneye yapışmadır (266). Çocuk üç yaşına kadar çok güçlü ve düzenli bir bağlanma davranışı gösterir. Kreş öğretmenlerinin ortak deneyimlerinden hareket eden Bowlby, üç yaşından sonra çocukların bağlanma figürlerinden ayrılmalara verdikleri tepkinin de farklılaştığına dikkat çeker. Buna göre çocukların çoğu, kreşe verildiklerinde 2 yıl 9 aya kadar annelerinden ayrılmalara üzülmür ve kreş öğretmeninden fazla ilgi bekler, üç yaşından sonra ise bu geçici ayrılığı daha kolay kabul edebilirler (263).

Marry Ainsworth ve arkadaşlarının seksen üç bebek üzerinde geliştirdikleri "yabancı ortam tekniği", bebeklerin ilk bakım verenle kurdukları bağı ve bakım veren kaybolup ortama yabancı biri girdiğinde bebeklerin tepkilerini ölçmesi bakımından kuram içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu teknik, on iki aylık bebeklerin anneye kurdukları bağdaki bireysel farklılıklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bir yaşındaki bir bebeğin önce annesiyle, sonra annesi yokken ve son olarak da annesi döndükten sonraki tepkileri incelenmiştir. Anneye yalnız kalınan süreçte neredeyse bütün bebekler oyuncaklarla dolu ortamı incelemiş, bir yandan da gözleriyle annelerini takip etmişlerdir. Ortama yabancıyla girmesiyle bebeklerin keşifleri azalmış ama ağlama davranışı göstermemişlerdir. Ancak annenin ortamdan çıkmasıyla çocuklarda farklı tepkiler meydana gelmiştir. Annesi yokken, yabancıyla ortama girmesiyle kaygıya kapılmayan, annenin nereye gittiği noktasında farkındalık gösteren, anne dönünce onu karşılayan, gergin de olsa bu süreci üzülmekten atlatan bebek güvenli bağlanmıştır. Annesi varken bile keşfe çıkmayan, yabancından dolayı çok fazla korku ve endişe duyan, annesi yokken savunmasız kalıp çok fazla üzülen ve anne döndüğünde onu karşılamayan bebekler ise güvensiz bağlanmıştır. Güvenli bağlanan çocuk, anne geri döndükten sonra ona yakın kalmaya çalışır, diğer çocuklar ise iki türlü tepki verir. Bu çocuklar ya annenin dönüşüne karşı apaçık ilgisizlik ya da kaçınma davranışı gösterir ya da yarı onu isteme yarı direnme şeklinde bir davranış sergilerler (404-406). Ainsworth, farklı bebeklerin annelerinin ortamdan çıkarılmasına verdikleri tepkiler üzerinden bağlanma

türlerine dair özelleşmiş bir ayrıma gitmiştir. Bunlar: güvenli bağlanma, güvensiz-kaçınan bağlanma ve güvensiz-çelişkili bağlanma olarak verilebilir (Holmes, 1995: 175).

Bebeklerin bağ kurma şekillerine odaklandığı kuramında Bowlby, erken çocukluk dönemindeki çocukların anneyle kurdukları bağlanma tecrübelerini içselleştirdiklerini vurgular. İçselleştirilen bu deneyimler çocuğun gelecekteki ilişkilerine de yön verir (İlaslan, 2009: 16). Bowlby'e göre çocuğun gelişimsel süreçteki bağlanma yaşantıları "içsel çalışan modelleri" oluşturur (16). O, bağlanma sürecine ilişkin içsel çalışma modellerinin iki temel bileşeni olduğunu düşünür. Bunlardan ilki bağlanma figürünün genellikle koruma ve destek sağlama konusunda ne derece güvenilir olduğuna, dolayısıyla çocuğun yakınlık arayışına yanıt verip vermediğine ilişkin algıdır; diğeri ise bireyin, bağlanma figürünün ne denli değerli ve sevgiye layık olduğuna dair inancıdır. İlk unsur çocuğun başkalarıyla ilgili algılarını, ikinci unsur ise çocuğun kendilik algısını şekillendirmektedir (22).

Bağlanma kuramı, aynı zamanda bir duygu durumunu düzenleme kuramı olarak da değerlendirilmektedir. Erken çocukluk döneminde bakım verenle kurulan bağlanma ilişkileri aracılığıyla gelişen bilişsel, duyuşsal şemalar olarak da değerlendirilebilen içsel çalışma modelleri bireylerin yetişkinlik dönemindeki ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmektedir. Kişinin erken çocukluk döneminde oluşturduğu bu içsel modeller, onun kendisine ve dünyaya dair oluşturduğu inanç ve beklentiler üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Bahadır, 2006: 1).

Yakınlık arayışı ile belirginleşen bağlanma ilişkisi, çocuklarda bağlanılan figürden ayrılma ile harekete geçer. İleri yaşlarda tehdit, hastalık ve yorgunluk zamanlarında tekrar ortaya çıkar. Bağlanma güvenli zemin algısı oluştuğunda sonlanır, çocuk kendini güvende hisseder ve araştırmacı davranışlara yönelir. Bağlanma figürünün ortamdan çekilmesi ile ortaya çıkan ayrılık protestosu ise bakım verenle tekrar birleşmeyi hedefleyen öfkeli ve hırçın bir çabayı içerir (Holmes, 1995: 176). Yaşamın ilk zamanlarda bağ kurulanın kaybına verilen bu tepki, yetişkinlikte herhangi bir kayba karşı verilen tepkiye çok benzer, bu iki tepki arasında büyük ortaklık vardır (Bowlby, 2015: 33).

Bowlby, bakım verenden belirli bir süre için ayrılan çocukların benzer tepkiler geliştirdiğine dikkat çeker. Bunlar değişmez şekilde üç aşamayı takip eder. Bunlardan ilki karşı koyma, ağlama, arama, etraftaki kişilerin sakinleştirme çabalarına direnç tepkilerini içerir. İkinci aşamada pasif, hareketsiz kalma, yeme içmede bozukluk, gözlemlenebilen üzüntü ve umutsuzluk yer alır. Bu aşamayı takip eden üçüncü aşama ise duygusal kopmadır ki çocuk burada bağlanma figüründen kopar (Bahadır, 2006: 4). Bebekler için bağlanma figüründen ayrılmak bir tehlikedir. Bu nedenle bağlanma figürlerinin koruyucu alanında kalmak için çaba gösterirler. Yabancı durumlarda bu korunaklı alan daraldığı için bebek ağlama, yapışma, sarılma gibi bağlanma figüründen yakınlık talep eden davranışlarda bulunur. Eğer ortamda tehlike olarak algılanabilecek bir durum yoksa bağlanma örüntüsü çocuklar için onları çevrelerini keşfetmeye yönlendiren güvenli bir üs işlevi görür (6).

Bowlby yetişkinlikte gözlemlenen bağlanma davranışlarının çocukluk döneminde gelişen bağlanma tepkilerinin süreklilik gösteren bir uzantısı olduğunu savunmaktadır (İlaslan, 2009: 32).

Bağlanma figürü ve benlikle ilgili kurulan içsel çalışan modeller, kurulduktan sonrasında bilinçdışı olarak çalışır. Yeni bilgiler kazanıldığında bunlar, var olan modellere göre düzenlenir. Bu nedenle de içsel çalışan modeller büyük ve köklü değişimlere karşı oldukça dirençlidir (23).

Güvenli bağlanma stiline sahip yetişkinlerin kendilerine güvenleri tamdır ve bu kişiler duygusal eşlerle ilişki kurarlar. Kararsız yetişkinlerin ise kendilerine güvenleri pek yoktur. Bu kişiler, reddedileceklerini veya terk edileceklerini düşünürler ve bu yüzden ilişkilerinde endişelidirler. Bu endişe sınırlı bir ruh hâline, kıskançlık krizlerine neden olabilir. Kayıtsız yetişkinler içinse ilişkide olmak veya olmamak pek anlam taşımaz. Yakınlık kurmaktan rahatsız olan bu kişiler sosyal açıdan yetenezsizdirler (İlaslan, 2009: 34). Olumsuz benlik şemasına sahip güvensiz-kararsız bağlanan kişiler ise terk edilme korkusunu derinden hissederler, bu nedenle başkalarına bağımlıdırlar. Bu kişilerin ne kendilerine güveni vardır ne de etraflarındaki kişilere karşı olumlu bir görüş beslerler. Kendilerine yönelik düşük özgüvenleri ve değer algıları nedeniyle ilişkilerinde yüksek kaygı duyarlar. Bağlanma figürüyle yakın olmak, ondan sevgi görebilmek için kıskanç veya müdahâlecî olabilirler (39).

Yetişkinlik dönemindeki bağlanma davranışları, bebeklikte gözlemlenen bağlanma biçimleriyle benzerlik göstermektedir. Yetişkinler de tıpkı bebekler gibi stresli durumlarda bağlanma figürüne yakın olma eğilimindedir. Bağlanma figürünün varlığı bireyde güven ve huzur hissini artırırken, bu figüre ulaşamadığında ise stres düzeyi yükselmektedir (38). Bebeklikte anne ile olan ilişki sonucu edinilen bu bağ kurma stili, yetişkinlikte de benzer şekilde devam eder. Bebeklik döneminde güvenli bağlanma yaşayan kişiler, yetişkinlikte özellikle partnerleriyle güvenli bağ kurarlar; bebeklikte güvensiz bağlanma yaşayan bebekler ise yetişkinlikte partnerlerine kaygılı veya kayıtsız olarak güvensiz şekilde bağlanırlar.

3. KIRMIZI AZAP'TA AİLE VE BAĞLANMA STİLLERİ

Bağlanma kuramı, feminist kuramcılar tarafından çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Feministler anne çocuk arasındaki ilişkinin sosyal olarak inşa edilmesinden ziyade biyolojik olarak belirlendiği fikrine karşıdırlar. Annenin çocuk için güvenli bir üs olabilmesinde toplumdaki destek ve sağlık hizmetlerinin, gündüz bakımının, ekonomik kaynakların ve ırkçılık gibi toplumsal stres yaratan unsurların etkili olduğunun da gözden kaçırılmaması gerektiğini düşünürler (Martin-Knudson, 2012: 299). Bağlanma gibi kuramlarla annenin ev içi alana hapsedildiği, temel bakım sağlayıcı olarak konumlandırıldığı ve kişinin karşılaştığı psikolojik sorunlarda annenin ilgisinin tek belirleyici unsur olarak görüldüğü düşünülmüş ve bu konumlandırmaya karşı çıkmıştır. Çünkü kimi feministler bilimsel bilgi şeklinde sunulan bu tip kuramlarla geleneksel cinsiyet rollerine dayalı düzenin devam ettirildiğini düşünürler. Kadın erkek ilişkilerine ve kadınların ikili ilişkilerde “kurban” edilmesine eleştirel bir şekilde yaklaşan *Kırmızı Azap*’taki öyküleri, feminist teori açısından sorunlu kabul edilebilecek bağlanma teorisi perspektifinden okumayı mümkün kılan, Ayfer Tunç’un karakterini oluştururken aile ve çocukluk dönemine yaptığı vurgudur.

Toplumun “kutsal aile yanılgısı” içerisinde olduğunu ileri süren Tunç, kişilerin ailelerini kurarken içinden çıktıkları ailelerden miras aldıkları travmalardan bağımsız hareket

edemeyeceklerini söyler. Ona göre herkes kendisini yetiştiren anne ve babanın zayıflıklarını, hatalarını ve yara izlerini bünyesinde taşıyarak aile kurar (İnci, 2014: 300). Tunç'un bu açıklaması ikili ilişkilere odaklanan *Kırmızı Azap*'taki öyküleri aile ve çocukluk travmaları üzerinden okumayı mümkün kılar. Nitekim kitaptaki özellikle "Soğuk Geçen Bir Kış", "Kaybetme Korkusu" ve "Taş-Kâğıt-Makas" hikâyeleri ancak bağlanma kuramı perspektifinde ele alındığında anlaşılabilir hâle gelir.

3.1. "Soğuk Geçen Bir Kış"ta Anne Yoksunluğu ve Otorite Figürü Olarak Baba

Okuyucu "Soğuk Geçen Bir Kış" öyküsünde Semavi Bey'in hikâyesine tanık olur. Karakterin soğuktan uyuyamaması üzerine önce kahvehaneye gitmesi, kahvene kapalı olunca ısınmak için hamama gitmesinin anlatıldığı hikâye, geri dönüş tekniği ile Semavi Bey'in çocukluğuna, gençliğine ve evliliğine uzanır. Hikâyenin ana karakteri Semavi Bey, "tuhaf tabiatı ve garip korkularıyla tanıdık kapılardan nazikçe kovulan, kendi kaderinin acımasızlığına terk edilmiş" biridir (Tunç, 2014: 30). Annesi tarafından çok küçükken terk edilen Semavi Bey, bu terk edilmenin etkisini hayatı boyunca atlatamaz, ilk çocukluk döneminde bağ kurma nesnesinin ortadan kaybolması karakterin bağ kurma örüntüsü üzerinde bozucu bir etkiye sebep olur. Çocukluk döneminde dadısının kendisine anlattığı "seven ama seilmeyen kadınlara dair hüznü masallardan" babasının annesini çok sevmediği bu yüzden annesinin onları terk ettiği fikrine kapılır (37). Annesinin kendisini terk etmesinden babasını sorumlu tutan karakter, babasıyla da güvenli bir bağ kuramaz. Annesi kendisini çocuk yaşta terk edip gittiği için babasını suçlayan Semavi Bey'in hayattaki en büyük korkusu kendisi yüzünden karısının da onu bırakıp gitmesidir. Çünkü ona göre babası bu kadar otoriter olmasaydı ve sevgisini eşine gösterseydi annesi onları bırakıp gitmek zorunda kalmayacaktı. Bu durum, karakterin babasıyla olan ilişkisini de sorunlu hâle getirir. Nitekim her şey bitip babası öldükten sonra ondan hatıra kalan evi "öfkeyle, zalimlikle, despotlukla geçmiş bir ömrün imzası" olarak görür (31). Babasının evinin bu terk edilmiş, çürümeye yüz tutmuş hâlini babasından aldığı bir intikam olarak düşünür: "Bir ölü çürüyor gibiydi evin hâli. Babasının yaptırmak ve dayayıp döşemek için bir ömür verdiği bu evin, inleyerek tükenmesinden doyulmaz bir zevk alıyordu" (31). Semavi Bey, zalimliği ve sevgisizliğiyle hayatını zehirleyen babasının değer verdiği eşyaları da tek tek antikacıya satarak elden çıkartır.

Annesinin, babasının sevgisizliği nedeniyle kendisini terk etmesi, Semavi Bey'de yetişkinlikte de partneri tarafından terk edileceği saplantısına dönüşür. Kişi sürekli terk edilme korkusu ve kaygısıyla yaşar. Sevmezse yalnız kalacağını düşünen karakter için sevmek fiziksel olarak yakın olmak, temas hâlinde olmaktır. Bu yüzden de karısından bir dakikalığına olsun ayrılmak istemez. Babasıyla birlikte yazıhanede çalışan Semavi Bey'in çok sevdiği karısıyla evlenmesini sağlayan da babasıdır. Babası her sabah işe giderken gördükleri bu kızla oğlunu evlendirmeye karar verir ve Semavi Bey'e "Bu kızı sana alalım mı" diye sorar (38). Semavi Bey'in hayatındaki en önemli dönüm noktalarını belirleyen kişi, hep babası olmuştur. Semavi Bey, hayatını bir otorite figürü olarak düzenleyen ve onun saçına, duruşuna, karısını arzulamasına dahi karışan babasının ölümü üzerine bütün zamanını karısına ayırır hatta işe gitmeyi bile bırakır ve bütün hayatını karısını

sevmeye adar. Tek işinin karısını sevmek olduğunu söyleyen Semavi Bey için karısından uzak kaldığı her an bir işkenceye dönüşür: “Semavi Bey onun yanından bir an bile ayrılmıyordu. Ona dokunmadan, yüzünü görmeden duramıyordu. Geceleri sık sık uyanıyor, yanında olup olmadığına bakıyordu. Karısının gideceği ve dönmeyeceği korkusu içini sarmıştı” (39).

Burada Semavi Bey’in karısının bağlanma örüntülerine bakmak da yerinde olacaktır. Semavi Bey’in karısı babasız büyümüş, annesini de kaybetmiştir. Dolayısıyla istese de kocasını terk edip gideceği bir yer yoktur. Anlatı boyunca her ne kadar bu kadının çocukluğu hakkında yeterli bilgi verilmesede kadının babasız büyüdüğü ve annesini kaybettiği söylenir. Kadın, Semavi Bey’e göre daha geç bir dönemde anneyi yani ilk bakım vereni kaybetmiştir. Bağlanma kuramına göre üç yaş öncesinde annenin kaybına verilen tepki daha yoğundur, bu dönemden sonra çocuk annenin yokluğunu daha kolay kabullenir. Semavi Bey’in karısının annesini yetişkinlik döneminde kaybettiği düşünülmektedir, Semavi Bey kendisi ise annesini iki yaşında kaybetmiştir. Dolayısıyla anne kaybı onda onarılması güç ,güvensiz bağlanma sorunlarına neden olmuştur. Karısı çocukluk döneminde babasını kaybetmiş ve onsuz büyümüştür. Kadının karşılaştığı baba kaybı ise annenin yitirilmesi kadar derin bir bağlanma sorununa neden olmamıştır. Zira Semavi Bey’deki fiziksel temasa dayalı, güvensiz bağlanma şekli babasız büyüyen eşinde görülmez. Semavi Bey, karısının gidecek yerinin olmadığını bilmesine rağmen karısının kendisini terk edeceği düşüncesinden kurtulamaz. Karısına karşı bu tutumu karakterin kaygılı bağlanma stili geliştirdiğini gösterir. Bu tarzda bağlanan kişiler, partnerlerinin sevgisinden emin olamazlar ve bu tedirginlik hâli güvenli bir bağ kurmalarının önüne geçer. Kadın başlarda bu sevgiden hoşnut olsa da zamanla bu sevginin içerisinde boğulmaya başlar: ““Bir saat!" diye yalvarıyordu kadın. "Bir saatçik bırak beni, ne olur..". Bunu anlayamıyordu Semavi Bey. Ona ne zararı vardı? Onu sevmekten başka ne yapıyordu? Karısı saatlerce yalnız kalmak, tek başına bir yere gidip dolaşmak için yalvarmaktan, hıçkırarak ağlamaktan bitkin düşüyor, yatağında uyuyakalıyor, uyandığında kocasını saçlarını okşar buluyordu.” (39).

Elektriklerin kesildiği bir gün elinde gaz lambasıyla kocasının karşısına dikilen kadın, Semavi Bey’e “Beni sahiden seviyor musun?”, “Beni hiç bırakmayacak mısın, bir gün bir saat bile?” şeklinde sorular sorar (40). Bu soruları gülünç bulan Semavi Bey’in “hiç” diye cevap vermesiyle kadın elindeki gaz lambasını yere düşürüp kırar ve yanarak ölür (40). Kadının bu soruları sorma amacı ile adamın cevaplarındaki niyet bütünüyle birbirinin zıttıdır (Yılmaz ve Uslucan, 2024: 2193). Kadın için intihar etme, kendi hayatı üzerinde söz sahibi olarak gerçekleştirdiği tek eylemdir. Onun intiharı, karşı taraftan intikam almaktan ziyade başka bir çıkış yolunun mümkün olmadığını görülmesinden kaynaklanır. Kadın için oldukça boğucu bir hâl alan, Semavi Bey’in takıntılı ve hastalıklı bu sevme hâlinden tek kurtuluş yolu ölüm olmuştur. Semavi Bey için ilişkiyi sürdürmenin temel şartı olan sevme eylemi, karısı için içerisinden çıkılmaz bir açmaza dönüşmüştür. Karısının elbisesinden başlayarak yavaş yavaş gözlerinin önünde yanarak can vermesi Semavi Bey’de yeni bir travma oluşturur. Bu olaydan sonra Semavi Bey, yanan ateşe bakamaz. Pelin Aslan, Semavi Bey’in bu ölümden sonra içine düştüğü ruh hâlini “içsel vatansızlık” kavramıyla açıklar. Bu ölüm, ana karakteri, yaşadığı şehre, ülkeye ve daha üst düzlemde dünyaya yabancılaştırmış, onu kasvetli bir yalnızlağa ve melankoliye sürüklemiştir.

Güvensiz bağlanma stiline sahip olan Semavi Bey, içsel alanını sadece karısına açmış ve ona olan bağı saplantı şeklini almıştır (Ayar, 2019: 19).

Bağlanma kuramına göre çocuğun ebeveynleriyle kurduğu ilişki onun bağlanma stilini oluşturmasının yanında, yetişkinlikte kişi kendisiyle de ebeveynleriyle kurduğu ilişkiye benzer bir ilişki kurar. Semavi Bey, kendi bedeniyle de sorunlu bir ilişki içerisindedir. Bedenini soğukla cezalandırmasına rağmen onun kendisine anlamsız bir sevgiyle bağlandığını söyler, hatta bedenini nereye gitse peşinden gelen, kendisinden sevgi görmek için çabalayan bir köpeğe benzetir: “Yaşlandığını hissettiği günden beri, vücudunu nereye gitse peşinden gelen, manasız bir sevgiyi ona vermek için çabalayan bir köpek gibi görüyordu” (30). Yaşlandıkça Semavi Bey’in bedeni güçten düşmüş, kendisinin sürüklediği bir varlığa dönüşür. Semavi Bey’in karısı ile kurduğu ilişkisindeki rolünü, kendisiyle kurduğu ilişkide yaşlılık dönemindeki bedeni üstlenmiştir. Kendisi de ondan sevgi bekleyen ve nereye gitse peşinden sürüklenen bedeni gibi, karısının peşinden sürüklenir ve Semavi Bey, ondan bir dakikalığına da olsa ayrılmayı göze alamaz.

Karısının ölmesi Semavi Bey için güvenli bağ kurma ihtimalini tamamen ortadan kaldırır. Semavi Bey, sevgisizliği yüzünden karısını kaybeden babası gibi olmak istemezken, tam tersine sınır ihlaline neden olan aşırı sevgisi yüzünden karısının ölümüne neden olur. Kendisinin yol açtığı bu kayıp Semavi Bey’de anneye duyulan özlemi pekiştirir. Anlatının sonunda sığındığı hamam, karakter için anne rahmini sembolize eder. *Rüyaların Yorumu* adlı eserinde Sigmund Freud, “su içinde bulunmayı içeren rüyaların ardında rahimdeki yaşam, annenin bedenindeki zaman” olduğunu düşünür. Freud, rüyadaki su motifi ile anne rahmini ilişkilendirir (Freud, 2021: 424-425). Nitekim Semavi Bey de hamama girdiğinde kendi çocukluğunu hatırlar, bu kısım metinde şöyle anlatılır: “[Semavi Bey] ‘Anne!’ diye inledi. ‘Anne, neredesin?’ Bir çocuk gibi içli, ancak garip bir şekilde durumundan hoşlanarak ağlamaya başladı” (Tunç, 2014: 37). Semavi Bey, bir yandan acı çekerken bir yandan da çektiği acıdan ve anne özleminden haz alır. Bu, uzun süre duyulan bir özlem sonrasındaki kavuşma anında hissedilen, bir yandan sitemli bir yandan da sevinçli karışık duygu durumunu hatırlatır. Semavi Bey, hamama girdiğinde âdeta kendi çocukluğu ile yüzleşmiş, annesiyle tekrar buluşmuş gibi bir hisse kapılmıştır.

Çocukluğundan beri herkesin annesinin varken neden kendisinin annesinin olmadığını soran karakter için hamamın sıcak ve nemli ortamı, ona bulamadığı anne sevgisinin sıcaklığını hissettirir. Bu ortamda vücudu rahatlar hatta uyuşur. Bu uyuşukluk onda rahatlama hissi uyandırır. Hamam Semavi Bey’in çocukluktan beri ulaşmaya çalıştığı güvenli bağlanma alanı gibidir. Orada kendini güvende ve mutlu hisseder. Zira ilk kez anne sıcaklığına benzer bir sıcaklık duymuştur. Bu kavuşma anı, hazzın en üst zirvesidir onun için ve rahat bir uykuya dalan Semavi Bey bir daha uyanmaz.

3.2. “Kaybetme Korkusu”nda Kaygılı Bağlanma ve Temas Bağımlılığı

“Kaybetme Korkusu”nda hikâye evli bir çift olan Safir ve Süsen’in hayatlarına ve spesifik olarak da ilişkilerine odaklanır. Hikâye, birbirinden farklı bir sürü evin açıldığı tek bir avluda yaşanır. Öykünün anlatıcısı aynı avluya bakan bu evlerden birine yeni taşınmıştır. Hikâyenin

odağını oluşturan Safir ve Süsen çifti de bu avluya bakan evlerden birinde yaşamaktadırlar. Anlatıcıya göre onlar bir zincir gibi birbirine bağlı olan bu avlunun kopuk halkalarıdır ve onlar yalnızca birbirlerine bağlıdır. Süsen ve Safir'in aralarındaki bu bağ, bir süre sonra her ikisinin de felaketine neden olacaktır. Süsen bir gün kendini evinin avluya bakan balkonundan aşağı bırakır. Safir'in anlatıcı karakterinin sorduğu "Karınız neden öldü?" (98) sorusuna verdiği cevap ilişkideki bağlanma sorununun net bir şekilde çizer. Safir bu soruya "Beni çok seviyordu, ondan" cevabını verir (98).

Süsen iki yaşındayken ona bakım veren annesi, acılar içerisinde kıvranarak bağıra bağıra ölür. Annesinin can çekişen feryatları Süsen'in yetişkinliğine dek süren bir travmaya dönüşür. Annesi feryatlar içindeyken babasının kucağında duran Süsen'in kulaklarını, babası elleriyle kapatır. Kız çocuk korkudan kollarını babasının boynuna dolar ve bir daha bırakmaz. Defin işlemleri için babası, Süsen'i bırakmaya yeltendiğinde kızının soluk alamayıp katılarak mosmor olduğunu görmüş ve bir daha kızını kucağından indirmemiştir. Annenin dehşet verici şekilde kaybı çocukta kaygı ve korkuyu doğurmuştur. Babasının kucağını güvenli bir alan gibi gören çocuk her ne kadar burada rahatlamış hissetse de babasının kendisini bırakacağından ve yalnız kalacağından endişe duyar. Kızın güvende hissedebilmesi için bağ kurduğu kişiyle fiziksel temasta bulunması zorunludur. Aksi hâlde kız bir sinir krizi sahnesini andırır şekilde nefes alamayacak duruma gelir:

Babası, kucağından her indirdiğinde Süsen'in soluk almadığından emin olmuş. Denemek için çocuğu anneannesinin, babaannesinin, hâlasının kucağına vermiş, hep aynı şey olmuş. Süsen başkalarının kucağında bir iki kere hıçkırdıktan sonra susuyor, kaskatı kesilip, moranyormuş. Babası dehşete düşmüş. Kızını kucağından indirmesinin bedelinin en sevdiği varlığın ölümü olacağı korkusu içini sarınca, kızıyla kucak kucağa yaşamaya başlamış (100).

Süsen'in babası geceleri koynunda uyuyan kızıyla uyanır, o kucağındayken elini yüzünü yıkar, giyinmeye çalışır. Küçük kızın elleri bir türlü babasının boynundan ayrılmaz. Adam kızı kucağında olacak şekilde işe gidip gelmeye başlar. Hatta kaymakamın makamına bile kucağında kızıyla çıkar. Babası yıkanmaya veya tuvalete gittiğinde kızını mosmor olmuş şekilde banyonun kapısında bulur ve onun da ölmesinden korkar. Birçok doktora da görünseler bu garip tepkinin nedenini ortaya çıkarıp tedavi eden bulunmaz. Süsen lise çağına geldiğinde artık babasından ayrılmayı başarır. Ancak babasının bir gün avdan geç dönmesi Süsen'deki kaygıyı artırır. Hükümet doktoru avda vurulup ölmüştür. Kasabaya getirilen ölüyü gördüğünde Süsen'in kulaklarını çocukken annesi öldüğü sırada kapattığı gibi kapatan babası, Süsen'deki çocukluk tramvasının tetiklenmesine neden olur. Süsen tekrar babasının koynunda yaşamaya başlar ancak bu sefer büyük bir kız olması mahallede çeşitli dedikodulara neden olur.

Annenin kaybıyla ortaya çıkan bu korkulu ve kaygılı bağlanma durumu çocuğun yetişkinlikteki bağlanma stilini ve kendini ifade ediş tarzını da belirler. Bağlanma kuramına göre güvenli bağ kuramayan kişilerin yetişkin olduklarında duygularını ifade etmede daha çok zorlandıkları düşünülmektedir. Süsen de bir süre sonra Safir'e âşık olup evlenir. Babasına marazi bir bağla bağlanan Süsen'in başka bir adama nasıl âşık olabildiği ise tartışmalı bir durumdur. Ancak anlatıda bunun nedenine veya nasıl mümkün olabildiğine dair herhangi açıklayıcı bir

unsur bulunmamaktadır. Ancak bu sefer Süsen'in babası kızından ayrılınca soluk alamamaya başlar ve bir süre sonra ölür. Süsen'le babasının hikâyesini bilen Safir, babası ölünce Süsen'in kendisine dokunarak yaşayacağını düşünür ve bundan zevk alır: “Ölmesinden ve Süsen'in bu defa sadece bana dokunarak yaşayacak olmasından korkmuyordum. Tam aksine böyle olmasını istiyordum. Sanki böyle olursa, Süsen sadece bana dokunarak yaşayacak olursa, insandan daha büyük bir şey olacaktım” (111). Fakat başlarda Safir'in beklediği gibi fiziksel bir temas bağımlılığı olmaz ve aralarında ancak duygusal bir bağlanma gerçekleşir.

Safir, Süsen'i sabahları evde yalnız bırakıp dolaşmaya çıkar, eve dönünce de gördüklerini Süsen'e anlatır. Bir sabah Süsen'i uyurken bırakan Safir dışarıda tahmin ettiğinden daha uzun süre kalır. O günü Safir, anlatıcıya şöyle anlatır: “O gün biraz fazla yürüdüm, açıldım, sanki yeşil bir şeyin kokusu beni çekti. Daha önce gitmediğim bir sokağa girdiğimde, küçük bir sera gördüm. Yemyeşil görünüyordu uzaktan, bir serap gibiydi, sanki küçük bir kuru: koyu yeşil, sık ve serin” (114). Bu kuru Safir'in aklını başından alır, ziraat mühendisi olan Safir, korunun içerisine girer. Burada çiçeklerle ilgilenen bir yaşlı adamla karşılaşır ve onunla birlikte kuru çalışmaya başlar, saate baktığında akşam olduğunu görür: “Bir süre sonra yaşlı adamla birlikte çalışmaya başladım. Kasaları taşıdım, kuru dalları budadım, toprak karıştırdım, fideleri demetledim. Yaşlı bahçıvan önlüğünü çıkarıp paltasını giyerken, hadi bakalım, bugünlük bu kadar yeter dediğinde, havanın kararmış olduğunu fark ettim” (114).

Safir eve döndüğünde karısını daire kapısının önünde yerde otururken bulur. Saatlerdir orada oturan kadın hızlı hızlı, kısa ve zayıf nefes alıp vermektedir. Safir'e nerede kaldığını dahi sormaz, Safir günün nasıl fark etmeden geçtiğini Süsen'e anlatamaz. Kadın, kocasının sağ bileğine kenetlenip bir süre bırakmaz. Adam bileğine dolanmış Süsen'in kollarını zorla açarak bu bağdan kurtulur ve hiçbir şey olmamış gibi işine gider. Döndüğünde ise karısının kendisini balkondan avluya atarak intihar ettiğini öğrenir.

Süsen'in zorlu durumlarda verdiği tepkiler, anneyi kaybettiğinde verdiği tepkiyle aynıdır. Bağ kurduğu kişiden fiziksel olarak uzak kalma ihtimali kadında çocukluk travmalarını tetikler. Partnerine yönelik güvenli bağlanma gerçekleştiremeyen Süsen, sevildiğinden, terk edilmeyeceğinden emin olamadığı gibi kendi duygularını ifade etmede de yetersiz kalır. Safir'in kendisini bırakıp işe gitmek istemesine ağlayarak karşılık veren Süsen, kendisini yalnız hissettiğini, eşinin geri dönmemesinden korktuğunu söyleyemez. Bu durum Safir'in Süsen'in duygu durumuna yabancılaşmasına neden olur.

Safir, Süsen'in babasıyla kurduğu bağın hayati öneminden habersiz olduğu gibi kadının onu ölen babası yerine koyduğunun da farkına varamaz. İlişkilerinin başında baba ve kız arasında fiziksel temasa dayanan bu sorunlu ilişki Safir'e ilgi çekici gelir. Süsen'in babasının ölümüyle Safir, kadının bağ kuracağı tek kişi olarak kalır. İlişkinin başında Süsen'in sadece kendisine dokunarak yaşamasından korkmadığını söyleyen Safir, bu durum gerçekleştiğinde aynı tepkiyi vermez. Süsen'in kendisine dokunarak yaşaması hâlinde “insandan daha büyük bir şey” olacağını söyleyen Safir için bu durum bir süre sonra rahatsızlık vermeye başlar (111).

Babası da kendisi gibi kaygılı bağlanma stiline sahip olan Süsen, babasıyla ilişkisini bir noktaya kadar sürdürebilir ancak ilişkisinde güvenli bir alan kuran Safir için Süsen'in bağlanma

şekli anlaşılabilir değildir. Safir her ne kadar kızla babası arasındaki ilişkiden etkilense de onun bağ kurma şekli güvensiz değildir. Dolayısıyla babası, kızının kendine yapışık şekilde yaşamasını tolere edebilirken, benzer bir durumda kalan Safir, kadına karşı aynı anlayışı gösterememiştir

3.3. “Taş-Kâğıt- Makas”ta Tehlikeli Oyunlar ve Karışan Roller

Hikâye, anlatıcı karakter ile çocukluk arkadaşı Emir arasındaki ilişkiyi odağına alıyor gibi görünse de metinde Emir’in çocukluğunu ve bu çocukluk yaşantısından getirdiği ilişki kurma biçimlerini takip etmek mümkündür. Arkadaşlıkları boyunca belli aralıklarla görüşen ve görüşmeleri rastlantıyla gerçekleşen bu iki arkadaşın birbirlerine anlattıkları yaşantıları bağlanma stillerini ortaya koyar.

Emir’in zor geçen bir çocukluğu olur. O da tıpkı Semavi Bey gibi annesi tarafından terk edilmiştir. Emekli bir subay olan babasının subay olduğu dönemlerdeki sert ve otoriter tavrı kendisinden kırk yaş küçük olan karısının emrindeki erlerden biriyle kaçmasına neden olur. Emir’in hikâyesi Süsen’in hikâyesiyle de benzerlik taşır. O da Süsen gibi iki yaşında annesinden ayrı kalır. Annesi babasıyla evliken o kadar mutsuzdur ki eşini terk edip gittikten sonra Emir’i görmek için dahi bir daha geri gelmez. Emir, annesinin sert ve otoriter babasından korktuğu için kendisini görmeye gelmediği fikrine inanır. Annesi, Emir’in babasının üçüncü eşidir. Emir’in babası ilk karısını evliliğinden on yıl sonra çocuğu olmuyor diye boşar. İki kız çocuğu olduğu diğer karısı ise kanser hastalığına yakalanıp vefat eder. İkinci karısının kanserden ölümünün üzerinden bir yıl geçmeden babası, Emir’in annesi ile evlenir. İkinci karısından olan büyük kızı babasına küsüp onunla konuşmayı keser, küçük kız Yüksel ise babasıyla ve üvey kardeşi Emir’le görüşmeyi kesmez ancak ne babasına ne de üvey kardeşi Emir’e sevgiyle yaklaşır. Emir, Yüksel’i annesinin yerine koymaya çalışsa da hiçbir zaman ondan beklediği abla yakınlığını ve sıcaklığını göremez.

Tam bağ kuracağı dönemde annesi tarafından terk edilmesi Semavi Bey’de olduğu gibi Emir’de de travmaya sebep olur. O da tıpkı Semavi Bey gibi âşık olduğu kadında anne şefkati ve sıcaklığı arar. Ancak onun eşi Karagül ile kurduğu ilişki Semavi Bey’e göre daha patolojiktir.

Emir’in karısının adı Gül’dür ama saç siyah olduğu için Emir ona Karagül ismini takar. Kendi hayatlarını yeterince sahici bulmayan çift, diğerleri gibi gerçek bir hayatları olması için çocuk yapmaları gerektiğini düşünürler ancak kendi tanık oldukları veya olamadıkları ebeveynler nedeniyle çocuk yapmaktan korkarlar: “Benden ve Karagül’den daha tanımlı iki kişilik: anne-baba, ya gereğini yaparsın, ya anne-baba olmazsın” (130). Karagül bu tanımlı kişiliği istemediği için bir oyun kurar. Bir gün yatağa onu uyandırmaya gelen kocasına küçük bir kız çocuğu sesiyle seslenir. Bu oyun adamın çok hoşuna gider ve ara ara kadın bu kız çocuğu rolüne bürünür. Karagül kız çocuğu Emir ise baba olur. Daha sonra Emir de erkek çocuğu rolüne girer ve bu sefer de Karagül’e annesi gibi davranır. Emir ilişkilerini şöyle tanımlar: “Önce o benim kızım oldu, ben onun babası oldum. Arada bir. Derken ben onun oğlu oldum, o benim annem oldu. Arada bir” (131).

Hepsi aynı anda var olamayan dört kişilik bir aileye dönüşürler. Yarattıkları çocuk karakterlerini isimlendirmeye kadar giderler. Çocuklukta doyurulmamış ebeveyn sevgisini

partnerlerinin şefkatle karışık sevgilerinde tamamlamaya çalışırlar. Zira Emir çok küçükken annesini kaybettiği gibi Karagül de çok küçükken babasını kaybetmiştir. Başlangıçta masum olan bu dörtlü ilişki ağı zamanla kontrol edilemez hastalıklı bir hâl alır. Emir ve Karagül yarattıkları bu çocuklara isimler vermekle kalmayıp bu çocukların arkadaşlarını, arkadaşlarının dedelerini, büyükannelerini hayal etmeye başlarlar. Eve aldıkları bir bakıcıyı ve bu bakıcının kişilik özelliklerini kurgularlar. Oğlan çocuğunu okula, kız çocuğunu ana okula başlatırlar. Yazın tatile giderler. Tatilde çocukların güneşten yandıklarını ve derilerinin soyulduklarını düşünürler (132).

Oyunun çıkırından çıkması Emir’de korku yaratır. İlk önce Emir ve Karagül’ün cinsel yaşamları biter. Emir sevişme anında karısının kız çocuğu rolüne girmesinden korkar ve onunla birlikte olmaz. Kendi ruh sağlığını korumak için başka kadınlara yönelir. Sadece başka kadınlarla sevişerek Karagül’le içerisinde bulunduğu durumdan kurtulamayacağını anlayan Emir, başka birine âşık olamayacağını dener ve bir kadına âşık olur. Bunu Karagüle söylediğinde ise kadın küçük bir kız çocuğu gibi tepkiler verir:

Karagül konuşulanı anlamayan bir çocuk gibi, boş gözlerle bakıyordu bana. Elektrikler kesildi, birkaç mum yaktım. O kibritleri mumun alevinde yakmaya başladı, yapma dedim, beni dinle. Ben gidiyorum. Ceketimi giyerken ağlamaya başladı. Şımarık bir çocuk gibi ağlıyor ve eşyayı kırıp döküyordu. Gitmeyeceksin diyerek bardakları yere attı, sürahiyi, çerçeve içindeki resimleri. Kanepeyi, sehpayı tekmeledi. Bir çocuğa değil Karagül’e sinirlendiğimi fark ettim ansızın. Buna çok memnun oldum (134-135).

Emir oyundan çıkmıştır ama Karagül oyunda tek başına kalmıştır. Emir’in başkasına âşık olmasına verdiği tepki Karagül’ün değil; onun büründüğü kız çocuğunun tepkisidir. Fakat Emir, kadının verdiği bu tepkiye karşılık eskiden olduğu gibi kız çocuğuna kızmaz, öfkesi doğrudan Karagül’e yöneliktir. Emir oyunu sürdürmeyi bırakmıştır ama kadın hâlâ oyuna devam eder. Çocukluğundaki tek başnallık yine onunladır. İkinci kez babası tarafından terk edilmiş gibidir. Bu çocukluğundan getirdiği travmaları tetikler. Evi yakarak hayatına son verir.

4. SONUÇ

Kırmızı Azap’ta yer alan “Soğuk Geçen Bir Kış”, “Kaybetme Korkusu” ve “Taş-Kâğıt-Makas” öykülerinde karakterlerin hastalıklı ruh hâllerinin temelinde çocukluk döneminde ilk bakım verenle kurdukları sağlıklı ilişkileri yatmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde gelişen bağlanma biçimleri, bireyin hem kendisine yönelik hem de başkalarına yönelik geliştirdiği içsel çalışma modellerini oluşturur. Bu çalışmada incelemeye alınan öykülerde bebeklikten çocukluğa geçiş sürecinde kaygılı, kaçınan veya saplantılı bağlanma tarzı geliştiren karakterlerin yetişkinlikte benzer ilişki örüntülerini tekrar ettiği tespit edilmiştir. John Bowlby’nin öne sürdüğü bağlanma kuramında bireyin ilk bağlanma deneyimlerinin onun ileriki dönemde kurdukları romantik ilişkiler de dahil olmak üzere tüm sosyal ilişkilerde temel yapıyı oluşturduğu düşünülür. Bu bağlamda, öykülerdeki karakterlerin ikili ilişkilerde sergiledikleri güvensiz ve saplantılı davranış şekillerinin çocukluk döneminde bakım verenle kurdukları ilişkilerin uzantısı olduğu görülmektedir.

Öyküdeki karakterler, erken dönemde yaşadıkları güvensizlik, ihmal veya tutarsız bakım nedeniyle sağlıklı bir benlik algısı kuramazlar, derinlerinde taşıdıkları kaybetme korkusu ile bağ kurdukları kişilere adeta yapışırlar. Partnerlerin birbirine özerk alan tanımadığı, çiftlerin sürekli birbirlerini kontrol etmeye çalıştığı, her an terk edilme korkusuyla sürdürülen bu patolojik düzlemdeki ilişki, kişilerin felakete sürüklenmelerine neden olur. Sağlıksız bağ kuran kişiler kendi duygu durumlarını açıklamada yetersiz kaldıkları gibi partneri kendisini terk etmeden onu terk etme çabasına girerler. Ancak bu kişiler ilişkiyi bitirecek güce sahip de değildir. Terk edilme korkuları kendilerini sardığında partnerine adeta bir ceza olarak kendi hayatlarına son verirler.

İncelemeye alınan üç öyküde de karakterler farklı yaşam deneyimlerine sahiplerdir. Ancak her üç öyküde de çocuklukta ilk bakım verenle kurulan ilişkinin ve bakım verenin bazen ölüm nedeniyle bazen de sebepsiz yere ortadan kaybolmasının, yetişkinlikteki bağlanma biçimleri ve ilişki dinamikleri üzerindeki şekillendirici etkisi ele alınmıştır. Bu karakterler sağlıksız ilişki kurmalarının yanında, kendi duygularını ifade etmede de yetersizlerdir. Bu durum erken bağlanma deneyiminin bireyin duygusal ve bilişsel gelişimini, kendilik ve çevre algısını biçimlendirdiğini ortaya koyar.

KAYNAKÇA

- Ayar, Pelin Aslan (2019). “Ayfer Tunç’un *Kırmızı Azap*’taki Hikâyelerinde İçsel Vatansızlık”.
Marmara Türkiyet Araştırmaları Dergisi VI (1): 15-30.
- Bahadır, Ş. (2006). Romantik İlişkilerde Bağlanma Stilleri, Çatışma Çözme Stratejileri ve
Olumsuz Duygudurumunu Düzenleme Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bowlby, J. (2013). *Bağlanma*. Çev. Tuğrul Veli Soylu. İstanbul: Pinhan.
- Bowlby, J. (2015). Kaybetme: Üzüntü ve Depresyon. Çev. Nur Nirven ve Nüket Diner. İstanbul:
Pinhan.
- Demirdağ, M. F. (2017). “Bağlanma Teorisi’nin Kökenleri Jon Bowlby ve Mary Ainsworth”.
Düzce İlahiyat Fakültesi Dergisi 2: 76-90.
- Demirli, H. (2017). “Edebiyat İnsan Olma Belirtisi Sadece”, Ayfer Tunç. *Monograf: edebiyat ve
eleştiri dergisi*. 7: 194-210.
- Freud, Sigmund (2021). *Rüyaların Yorumu*. Çev. Dilman Muradoğlu. İstanbul: Say.
- Holmes, J. (1995). “Bağlanma Kuramı: Psikoterapi İçin Biyolojik Bir Temel Mi?”. Çev. A. Zafer
Atasoy, Perihan Atasoy. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 2 (3): 175-178.
- İlaslan, Ö. (2009). Çocukların Bağlanma Davranışının Özlük Nitelikleri ve Anne Bağlanma
Stillerine Göre İncelemesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnci, H. (2014). *Ayfer Tunçla Karanlıkta Kelimeler*. İstanbul: Can.
- Martin-Knukdson, C. (2012). “Attachment in Adult Relationships: A Feminist Perspective”.
Journal of Family Theory & Review 4: 299-305.
- Tunç, A. (2014). *Kırmızı Azap*. İstanbul: Can.
- Yılmaz, Ü. ve Uslucan, F. (2024). “Ayfer Tunç’un Kırmızı Azap Adlı Kitabında İntihar”. *Motif
akademi halk bilimi dergisi* 48: 2188-2200.

Kurmacanın Yapısı Üzerine: *Kuru Kız* Romanında Mevsimin Rolü¹

Ayşenur ARSLAN YILDIZ

Dr., Yeditepe Üniversitesi, aysenur.yildiz@yeditepe.edu.tr

ORC-ID: 0000-0001-7945-4803

Geliş Tarihi/Received:

31.05.2025

Kabul Tarihi/Accepted:

27.06.2025

e-Yayın/e-Printed:

30.06.2025

ÖZ

Kurmaca eser, anlatının temel kavramları ve kurmaca gerçekliğinin gereklikleri ile meydana getirilir. Okurun bir bütün halinde gördüğü eser, uzun bir çalışmanın sonucunda ortaya çıkar. Matbaa sonrası süreçte metin çoğu zaman yazardan ayrı bir nesne olarak kabul edilse de yazarların bir kısmı eserleri yayımlandıktan sonra dahi eserleri üzerinde çalışmayı sürdürür. Ayfer Tunç da eserlerinin yayımlanmasından uzun yıllar sonra bile eserleri üzerinde çalışmayı sürdüren yazarlardan biridir. Tunç'un yazma biçimine dair yaptığı açıklamalar incelendiğinde, yazarın anlatacağı hikâyeye başlarken öncelik verdiği hususun mevsimler olduğu tespit edilmiştir. Mevsim, bir eseri değerlendirirken detay kabul edilebilecek ve kimi zaman görmezden gelinebilecek bir ayrıntı olarak görülebilir. Ancak eserlerdeki bu küçük mikro yönlere odaklanan mikro eleştiri, eserin hem biçim hem de içerik noktasındaki işlevselliğinden faydalanan eser in makro yönlerini anlamayı olanaklı hale getirir. Ayfer Tunç'un 2023 yılında yayımlanan *Kuru Kız* romanı, başlığında geçen "kuru" ifadesinden itibaren mevsimsel bir çağrıştırmayı barındırması sebebiyle mevsim kavramı etrafında değerlendirilmeye uygundur. Bu çalışmada, eser değerlendirilirken öncelikli olarak eserin biçimsel yönüne odaklanılmıştır. Merkeze alınan mikro yön, eserin içeriğine dönük bir anlam ürettiği için değerlendirmeler içeriksel bazı yorumları da içermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Ayfer Tunç'un kurmaca dünyasının nasıl bir bütünlük arz ettiğinden ve kurmaca dünyasını oluştururken mevsimleri nasıl öncelediğinden bahsedilmiştir. Eserin bütünlüğünü anlamak adına, romana nasıl başlandığı ve romanın nasıl bitirildiği ele alınmıştır. Eserin ortaya çıkışında ve eserin başlığında kendine yer bulan "kız"ın varlığı, anlatının temel kavramlarından olan "kişi"ye odaklanmayı gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda karakter gelişimi de incelenmiştir. Karakter gelişimi romanın en önemli temalarından olan ölüm ile ele alınmıştır. Gerekli görülen yerlerde anlatıcının öykünün sunulduğu tercihleri, bir başka deyişle olay örgüsünün oluşumu hakkında da değerlendirmelerde bulunulmuştur. Tüm değerlendirmeler mevsimin kurmaca bir eserde nasıl işlevsellik kazandığına odaklanarak yapılmış ve bir roman olarak bütünlüklü halde sunulan *Kuru Kız*'ın kurmaca yapısı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kuru Kız*, Ayfer Tunç, kurmaca, roman, mikro eleştiri, mevsim.

¹ Bu makale, 7 Mayıs 2025 tarihinde Yeditepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü tarafından düzenlenen "TKL Odak Yazar Toplantıları 1: Ayfer Tunç" etkinliğinde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

On the Structure of Fiction: The Role of Season in the Novel *Kuru Kız*

ABSTRACT

A fictional work is built using the main concepts of narrative and the requirements of fictional reality. The work that the reader sees as a whole is the result of a long study. Although a text is often seen as separate from the author after publication, some writers keep working on their texts even after they have been published. Ayfer Tunç is one of these writers who continues to revise her works many years later. An examination of her statements about the writing process reveals that she places particular importance on the seasons when beginning a story. The season may appear to be a minor detail in literary analysis and is often overlooked. However, micro-criticism that focuses on such small elements helps to understand the larger aspects of the work, both in form and in meaning. Her novel *Kuru Kız*, published in 2023, is suitable for such analysis, as the word “dry” in the title already evokes a seasonal meaning. In this study, the primary focus in evaluating the work has been on its formal aspects. Since micro elements also generate meaning related to the content, the evaluations include some content-based interpretations as well. This study explores how Tunç builds a unified fictional world and how she puts seasons at the center. To understand this unity, the novel’s beginning and ending were also examined. The presence of “the girl” in both the title and the process of writing highlights the role of “character,” a key element of the narrative. Therefore, character development was analyzed, especially in relation to the theme of death, one of the main themes of the novel. The narrator’s choices and plot development were also discussed when needed. All evaluations focus on the role of the season in fiction, and the fictional structure of *Kuru Kız* was analyzed as a complete novel.

Keywords: *Kuru Kız*, Ayfer Tunç, fiction, novel, micro-criticism, season.

1. GİRİŞ

Kurmaca bir tür olan romanın nasıl ortaya çıktığı ve yazıldığı sorusunun cevabı yazardan yazara farklılaşır. Yazarların yaratıcılık ve ilham² gibi sahip oldukları “yeterlikler” dışarıda bırakıldığında eser, uzun bir mesainin ürünü olarak karşımıza çıkar.³ Yazarların terekeleri incelendiğinde yarım kalmış bir romanla, romana eklenmemiş metin parçalarıyla ya da eserlerin farklı versiyonlarıyla karşılaşmak mümkündür.⁴ Bütün bunlar eserlerin kurgulanma sürecinin derin bir düşünme ve araştırmayı kapsadığını gösterir.

Kurmaca bir eser ortaya koyan sanatçı, kurmacanın gereklikleri ile hareket eder. Bu gereklikler Aristoteles’in *Poetika*’sından⁵ itibaren söylenegelen pek çok hususu içerir. Kurmacaya dair temelde *Poetika*’dan alınarak geliştirilen fikirler, kurgu sanatının inceliklerini ve zorluğunu görmek adına önemlidir. Kurmacanın yapısına dair yazılmış kuramsal kitaplar bir yana, kurmacaya dair yapılan herhangi bir tanımlama girişimi dahi kurmacanın çetrefilli tarafını gösterir.⁶ Kısaca, kurmaca bir eserin inşa sürecinin eserin kağıda dökülme sürecinden daha uzun olması muhtemeldir. İstisnai örnekleri bulunabilecek olsa da kurmaca eserler -

² Umberto Eco’nun, roman yazmaya dair öğrendiği ilk şey çalışmanın önemidir: “‘ilham’, sanatsal açıdan saygın görünebilmek için hilebaz yazarların başvurduğu kötü bir kelimedir. Eski bir söz vardır, dehanın yüzde onu ilham, yüzde doksanı terdir,” (Eco, 2014, s.13).

³ Yazma sürecinin çalışmaktan geçtiğine dair benzer bir açıklamayı Ursula K. Le Guin de dile getirir: “Birinci efsane: Yazar olmanın bir püf noktası vardır. O püf noktasını bir öğrenirseniz, hemen yazar olursunuz; püf noktası fikirlerin nereden geldiği olabilir. (...) Birinci efsaneden elimden geldiğince çabuk kurtulacağım. Aranan ‘püf noktası’, beceridir. Eğer bir şeyin nasıl yapıldığını bilmiyorsanız, bu şeyi yapanlar size sihirbaz gibi, ulaşılmaz sırların sahibi gibi gelebilir. Hayli basit bir sanatta, diyelim turta yapımında hemen hiç şaşmaksızın iyi sonuçlar sağlayabilen, yöntemle dair bazı öğretiler ‘püf noktaları’ vardır; ancak ev işleri, piyano çalmak, elbise dikmek ya da öykü yazmak gibi karmaşık sanatlarda kimi öğretiler kimiye öğretilemez olan o kadar çok teknik, beceri, yöntem seçeneği, değişken, o kadar çok ‘püf noktası’ vardır ki bu sanatları ancak yöntemli, yinelenen, uzun süreli bir pratikle öğrenebilirsiniz – kısacası çalışmakla.” (Le Guin, 2024, s.65-66).

⁴ Edebiyat tarihinde bu örnekleri fazlasıyla bulmak mümkündür. Ancak Ahmet Hamdi Tanpınar’ın terekesinden çıkanlar bile bu durumu özetler. Tanpınar’ın *Aydaki Kadın* adlı romanı öldükten sonra yazarın terekesinden çıkmıştır ve Güler Güven tarafından müsveddeler arasından inşa edilmiştir (Tanpınar, 2016, s.5). Yine Tanpınar’ın *Huzur* romanının tefrika ile başlayan yazım sürecinin yazarın terekesinden çıkan *Suat’ın Mektubu* ile tamamlanması örnek olarak verilebilir (Tanpınar, 2019, s.9). Bu mektubun da pek çok versiyonu bu eser içinde mevcuttur.

⁵ Bu konuda birkaç örnek vermek gerekirse Aristoteles *Poetika*’nın dokuzuncu bölümünde tarihçi ile ozan arasında yapmış olduğu ayrım kurmaca-kurmaca dışı ayrımına temel oluştururken; sekizinci bölümde bahsettiği “Odysseus’un yaşamının bütün olaylarını almamış” olmasından kişilerin anlatmaya değer bulunan eylemliliklerin birlikteliğine /“öykünün birliği”ne araştırmacıları götürür.

⁶ Örneğin “Kurmacayı olağan deneyimden ayıran şey, gerçekliğin eksik değil rasyonelliğin fazla oluşudur.” (Rancière, 2019, s.9) şeklindeki bir tanımlama, kurmacadaki gerçekliği sorunsallaştırması, neden-sonuç ilişkisi, rastgelelik-olabilirlik gibi pek çok derin yapıda tartışma açmaya imkan tanır ya da kurmacada verilen herhangi bir “detay” kullanımı (Wood, 2013, s.49-68) “olay örgüsü” ndeki (Forster, 2016 s.139) akıl ve mantığımıza hitap eden bir ayrıntı ile kurgulamanın matematiksel işleyen yapısını gösterebilir.

özelde romanlar- anlatıdaki temel kavramların derinlikli bir şekilde kurgulanmasından sonra yazılı hale getirilmeye başlanır.

Türk edebiyatında otuz yılı aşkın bir süre boyunca çeşitli türlerde örnekler veren Ayfer Tunç'un eserlerini nasıl oluşturduğu kurmacanın yapısını anlamak adına önemli ayrıntılar barındırır. Matbaa sonrası modern süreçte, eserin basıldıktan sonra yazardan bağımsız bir nesne haline gelmesi durumu, Ayfer Tunç'ta farklı bir şekilde karşımıza çıkar. Yazar, eserlerini yayımladıktan sonra da eserleri üzerinde çalışmayı sürdürür. Bunu yapma cesaretini Tanpınar'dan aldığını belirten Tunç, eser üzerinde yapılan değişiklikler hususunda yazarın özgür olduğunu düşünür (Ayfer Tunç: "Post Truth" Çağı Her Şeyi Alt Üst Etti. . . // Elim Kalem de Tutar Kadeh de, 2024) ve kurmaca evrenindeki unsurları farklı eserlerde yeniden kurgular. Örneğin, 1989'da yazdığı *Saklı* adlı öykü kitabını, 2006 yılında *Evvelotel* adlı öykü kitabıyla birleştirir. Bu iki eseri *Evvelotel-Saklı* olarak birleştirmesi ve iki ayrı başlık altında toplanan on sekiz öykünün sırasıyla diğerine karşılık gelmesi onun yazma pratiği hakkında karakteristik bir özelliğini gösterir. Yazar, *Saklı*'daki öykülerinden hareketle yeni öyküler yazar. *Evvelotel*'de yeniden kurgulanan öykülerde ise *Saklı*'daki karakterlerin bazılarına yer verir. Tunç, *Saklı*'daki malzemeyi yeteri kadar işlemediğini düşünerek bu eseri üzerinde çalışmayı yıllar sonra devam ettirmiştir (İnci, 2014, s.246). Bir diğer örnek ise 2004 yılında *Kapak Kızı* (1992)'nin editörlüğünü yaparak eseri üzerinde düzenlemeler yapmasıdır. "[Y]azarın hayalî bir dünya kurup, o dünyadan bütün edebiyatını devşirmesini çok sev[en]." (Tunç, Gülsoy, 2022, s.16) Tunç, *Kapak Kızı*'nda onu gözlemleyenler üzerinden anlattığı Şebnem karakterini, otuz yıla yayılan bir sürede bir nehir roman yapısında anlatmayı sürdürür. Bir başka deyişle *Kapak Kızı*, *Yeşil Peri Gecesi* (2010) ve *Osman* (2020) romanlarının bir nehir roman oluşturması, uzun bir süreçte yazılan ve geniş bir kurmaca dünyasının varlığını somutlar. Ayfer Tunç, *Saklı* ve *Evvelotel*'de yer alan ve favori kısa öykü kişilerinin başında gösterdiği Madame Esterea'in öyküsünü her ne kadar roman olarak yazmayacağını söylese de onun için ayrı bir önemi olduğunu belirtir (Ayfer Tunç: "Post Truth" Çağı Her Şeyi Alt Üst Etti. . . // Elim Kalem de Tutar Kadeh de, 2024). Yazarın favori karakterinden bahsederken dahi hikâyenin farklı bir formda yazılıp yazılamayacağı bilgisini vermesi Tunç'un yazma süreciyle ilgili bir diğer önemli

detaydır. Bu örneklerden yola çıkarak Ayfer Tunç'un kurmaca dünyasının bütünlüklü yapıda olduğunu ve Tunç'un yazma sürecini daha uzun soluklu yaşadığını söylemek mümkündür.⁷

Ayfer Tunç'un, eserlerindeki kurmaca dünyasını bölünmez bir bütün olarak inşa etmesi ve eserlerin çok çalışarak yazıldığını belirtmesi (*Ayfer Tunç: "Post Truth" Çağı Her Şeyi Alt Üst Etti. . . // Elim Kalem de Tutar Kadeh de* 2024) yazarın kurmacanın yapısına dair fazlasıyla mesai harcadığını doğrular. Bu sebeple onun kurmacayı nasıl kurduğunu ve nelere dikkat ettiği hususu hem yazma pratiğini anlamak hem de eserlerinin çözümlenmesi hususunda kritik bilgiler verir. Yazma pratiğine dair yaptığı açıklamaların birinde öncelik verdiği husus oldukça dikkat çekicidir. 2022 yılında Nilay Örnek'in "Nasıl Olunur" isimli söyleşi dizisine konuk olduğunda eserde atmosferi nasıl kurduğunu şu şekilde açıklar:

Murat'la (Gülsoy) çok konuşuruz. Mesela o bir karakter yaratırken hemen mesleğini düşünür. (...) Senaryoda önemli çünkü onu göstereceksiniz. Senaryoda karakterin mesleği önemlidir çünkü onu hareket halinde göstermeniz gerekir. Eylemsel olarak göstermeniz gerekir. (...) Ama edebiyatta, bir roman içerisinde mesleğinin ne kadar yer tuttuğu önemlidir ama benim için mesela o hikâyenin geçtiği mevsim birinci soru. Bu yaz hikâyesi mi, kış hikâyesi mi? Yaz hikâyesi ise eğer ben nasıl bir atmosfer oluşturmak istiyorum. Bu yaz hikâyesinde karakter ne hissetmeli? Mutlu mu olmalı, bunalmalı mı, yaz sıcağı başına mı geçmiş olmalı, yazın yarattığı baygın düşmüş insanların hikâyesini mi anlatmalıyım – Latin Amerika edebiyatında çok sık karşımıza çıkar- yoksa tam tersine soğuk kışın yarattığı bir melankoli duygusunda mı hareket etmeliyim? Bu benim için birinci sorudur atmosfer yaratırken. (Nasıl Olunur, 2022)

Pek çok yazar tarafından liste başı yapılmayacak olan mevsimin⁸ kurmacadaki rolünün, yazar tarafından ilk sıraya yerleştirilmesi mevsimin eserlerinde nasıl bir işlevsellik kazandığı noktasında alternatif bir okuma deneyimi sunar.

⁷ Orhan Pamuk'un -roman özelinde belirtse de- eserin etki gücünü arttıran bir özellik olarak kabul ettiği ve yazar ile okur arasında "karşılıklı anlaşılamayan bir konu" olarak gördüğü kurmaca-kurmaca dışı ayrımı (Pamuk, 2024, s.26), Ayfer Tunç'un "Kırmızı Azap" öyküsünün konusu hâline gelir. Yazarın *Kırmızı Azap* kitabına adını veren öyküde bir yazarın yazma süreci kurmaca bir düzlemde aktarılır. Kısa öyküdeki yazarın kurmaca dünyasında bütün karakterlerin birlikte yaşaması, uzun yıllar üzerinde çalıştığı bir hikâye kişinin son şeklini bir türlü al(a)maması, uzun süre üzerinde çalıştığı halde son haline getirdiği sanılan bir karakterin tamamen kurgudan atılması, yazarın zihninde yan karakterin uzun süre yer edindikten sonra başka bir hikâyede bambaşka bir vaziyette ortaya çıkması, kurmaca bir metnin oluşum sürecini yansıtmaya adına güzel bir örnek oluşturur.

⁸ Kurmacada mevsimin önemsiz olduğu kastedilmemektedir. Mevsim bir yana, hava durumu gibi detayların bile kurmacada çok önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Ernest Hemingway'in John Dos Passos'a yazdığı mektupta "Lanet olası kitabında hava durumundan bahsetmeyi unutma; hava durumu çok önemli." (Hemingway, 2023, s.49) şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Atmosfer yaratmak, edebiyatta “coğrafyanın, yerin ya da bir mekânın meydana çıkarılması ve betimlenmesi olarak yorumlanabilir.” (Öztepe, 2022, s.55). Oluşturulan kurmaca dünyanın şekillendirilmesini ifade eden bu kavram, okurun kendi okuma deneyimi ile yakından ilişkilidir. Her okurun okuma deneyimi ile çeşitlenecek olan eserle kurulan bu ilişki, yazar tarafından işaret edilen “mevsimler”e odaklanıldığında örnek okur⁹ tavrı ile eserin çözümlenmesini olanaklı kılar.

Ayfer Tunç, yazma biçimine dair sorulan sorulardan birine -Bir eseri yazarken nereden yola çıkıyorsun?- verdiği yanıtta *Kuru Kız* (2023) adlı romana değinir. Eserlerinin çıkışını bazen bir kavrama bazen de genel bir meseleye dayandırarak kurmacanın yapısını inşa eden Tunç, *Kuru Kız*’ın temelinde de “yapayalnız ama çok mutlu” bir kızın hikâyesini duyduğunu ve hikâyesindeki mutluluk, yalnızlık gibi kavramların ne ifade ettiği üzerine yazmak istediğini belirtir (Ayfer Tunç: “Post Truth” Çağı Her Şeyi Alt Üst Etti. . . // Elim Kalem de Tutar Kadeh de, 2024). Yazarın romana dair ikinci bir hedefi de romanın biçimi üzerinedir ve yazar *Kuru Kız*’ın üslubunda “kuru” bir anlatımı hedefler.¹⁰ Roman başlığındaki “kuru” ifadesinden başlayarak mevsimsel göndermeleri barındırır. Bu bağlamda, Ayfer Tunç’un romanda atmosfer yaratırken karakter gelişiminde birinci sıraya yerleştirdiği “mevsimler”, son romanı *Kuru Kız*’da romanın çözümlenmesinde anahtar işlevi gören özelliklerden biri olarak görünür.

Ayfer Tunç’un eserlerini kurgularken öncelik verdiği -bir anlamda yazarın niyeti¹¹ olarak değerlendirilebilecek olan- mevsim, eserin mikro yönünü oluşturur. Edebiyat eleştirisinde eser çözümlenirken esere iki farklı bakış açısı ile yaklaşmak mümkündür. Bunlardan ilki, eserin özgül anlamlarının ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan ve daha çok tercih edilen makro bakış açısıyla eserin makro yönlerine odaklanmaktır. Bunlar Tzvetan Todorov’un

⁹ Eco’dan ödünç alınan bu kavram, kısaca metinle iş birliğine gitmeyi kabul eden okur olarak tanımlanabilir. Eseri yorumlamak yerine kullanmayı tercih eden okur (Eco, 2015, s.21-22) nihayetinde örnek okur olmaktan uzaklaşır. Eco, yorumun mutlaka bir sınırı olması gerektiğini düşünür ve çoğul okuma olasılıklarına imkan tanısa da “metnin niyetini” ortaya çıkarmaya çalışan örnek okurun yorumunu önemser (Eco, 2023, s.31-32).

¹⁰ “Bu kitabın biraz mesafeli bir kitap olmasını istedim çünkü okur muhafazakârdır. Bir yazardan bir türü, bir tarzı öğrendiyse ve o tarzla sevdiyse o konuda ısrarlı olur, talepkâr olur ama o insanı tüketen bir şeydir. Aynı türde aynı üslupla sürekli yazmak. O nedenle tamamen bilinçli olarak yaptım bunu. Okurla arama mesafe koyacak bir kitap yazmak istedim. (...) Bu sefer daha soğuk, daha mesafeli, daha kuru. Adı üstünde kuru bir anlatı yapmak istedim.(...) Mesafeli bir üslup olmasını tercih ettiğim için yaptım.” (Ayfer Tunç ile “Kuru Kız,” 2023).

¹¹ Umberto Eco, eserlerin yorumlanmasını yazarın niyeti, okurun niyeti ve metnin niyeti şeklinde üçlü bir zemine oturtur. *Yorum ve Aşırı Yorum*’un “Yazar ile Metin Arasında” bölümünde yazarın niyetine dair düşüncelerini detaylandıran Eco’ya göre yazarın niyetini belirlemek çok zordur (Eco, 2023, s. 72-93).

terminolojisine göre “projeksiyon” (sosyolojik eleştiri, psikolojik eleştiri, tarihsel eleştiri, Markist eleştiri), “açımlayıcı şerh”(yeni eleştiri, fenomenolojik eleştiri) ve “poetika”(biçimcilik, yapısalcılık) kategorilerine giren metotlar olarak kısaca özetlenebilir (Güngör, B., Sakın, H., 2017, s.11). Diğeri ise mikro bakış açısıyla eserin mikro yönlerine odaklanmaktadır:

[Mikro eleştiri,] ‘makro eleştiri’nin görmediği, görmezden geldiği veya birkaç cümleyle tasvir ettiği ayrıntılara bakmayı hedefler. Bu ayrıntılar, ‘makro yönleri’ var eden küçük ama anlamlı bileşenlerdir (...) mikro ayrıntılar, eserin hem içeriğine hem de biçimine ilişkin bilgi sızdıran veya biçim ve içeriği gizlice idare eden detaylar olabilir. Dolayısıyla, bunları temalardan imgelere, kelimelerden cümle kalıplarına kadar her bir noktada eserin makro yönünü ortaya koyacak mikro yönler olarak adlandırmak/ele almak mümkündür(Güngör, B., Sakın, H., 2017, s.12)

Bu bilgiler ışığında, eserin mikro yönünü oluşturan mevsimin Ayfer Tunç’un son romanı *Kuru Kız*’ın çözümlenmesinde nasıl bir fonksiyonu olduğuna odaklanılarak bu eser bir yakın okumaya tabi tutulacaktır.

2. ROMANIN BAŞLANGICI: BAŞLANGICIN BİR SONU İÇERMESİ

Kuru Kız romanının başlangıcı -bir anlamda sonu- Aristoteles’in “iyi düzenlenmiş öyküler rastgele başlayıp bitmemeli[dir.]” (Aristoteles, 2011, s.33) kıstasına uygun yapıdadır. Romanın iki ana bölümünden biri olan “Dünyanın Sonuna Gittikten Sonra” başlığı ile roman açılır ve beş kısa bölümle aslında anlatılacak olan hikâyenin sonu verilir. Ardından gelen “Dünyanın Sonuna Gitmeden Önce” ana bölümünde, anlatılacak hikâye daha kronolojik bir yapıya bürünerek kurgulanır. Olay örgüsünün bu şekilde kurgulanması metnin derin yapısına nüfuz edecek olan atmosfer oluşumunda mevsimin rolünü ön plana çıkarır.

Kuru Kız romanının biçimsel tercihleri, romanın tamamına yayılacak olan atmosferin oluşumunu açık eder. İlk ana bölümde ve romanın ilk sayfasında Güney Amerika haritası yer alır. Hemen ardından gelen bölümde bu haritanın neden orada olduğu okuyucu ile paylaşılır. Yazarın dünyanın sonundaki şehir diye bahsettiği “Ushuaia”, bu romanda takibi yapılacak olan mevsimlerin kullanımı açısından önemli bir ipucunu da barındırır. Ushuaia’nın, “Antarktika’ya yakınlığı nedeniyle iklimi bir hayli serttir.” (Tunç, 2023, s.11). “Dünyanın sonundan sonrası buzullar” başlığında, mutlu bir sona ulaşacağını öğrendiğimiz romanın başkışisi şu şekilde betimlenmektedir: “Dünyanın sonunda durmuş, parlak beyazlığı gözlerini alan buzullara bakıyor ve her sonun başlangıç olduğunu düşünüyor. Geride bıraktığı kırk yılın bütün acılarına rağmen şanslı olduğunu da. Hayatını tersten yaşama ihtimali önünde

duruyor şimdi. Bu ihtimali heba etmemeye kararlı.” (Tunç, 2023, s.12) Okur, daha en başta buzulları izleyen, soğuk, buz gibi bir manzara ile başlangıç yapan bir kişiyle tanışmaktadır. Hayatını tersten yaşamaya başladığı belirtilen başkişinin resmedildiği ortam, genellikle insanların mevsimlerden hissettiği duygularla da tezat oluşturacak mahiyette çizilmiştir.

Kurmaca bir eserde kış mevsimi genellikle, “uluyan soğuk rüzgârlarıyla, çoğu ağacın yapraksız, toprağın katı ve çıplak kalışıyla ölü zaman” (Akt. Aslan Ayar, 2019, s. 22) olarak sembolize edilir. Bu doğrultuda insanlar kurmaca ve nesnel gerçeklikte genellikle sonbahar ve kış mevsiminde daha melankolik bir bakışa sahipken ilkbahar ve yaz mevsiminde daha umut dolu ve mutlu bir bakışa sahiptirler. *Kuru Kız*’da mevsime yüklenen bu anlamların tam tersi bir yaklaşım söz konusudur. Tıpkı son ve başlangıç kavramlarındaki ters alımlanış, romanda takip edilecek olan mevsimsel arka planın da ipucunu vermektedir. Roman boyunca hem “kuru kız” hem de “kız kurusu” gibi pek çok şekilde zorbaca muamele görmüş bir hayatı yaşayan başkişi, “kuru”ya tezat oluşturacak “buzul”lara vararak kendi kaderini değiştiren bir eylemlilik süreci ile sona, yani onun için hayatın başlangıcı olacak noktaya varır.

Romanın başlangıcından yola çıkarak, son yıllarda Ushuaia’nın -dünyanın sonunun- cazibe merkezi haline gelmesinde etkili olan faktörlerden birisi soğuk bir iklime sahip olmasıdır. İklim krizinin böylesine yoğun hissedildiği yıllarda -romandaki anlatı zamanı, pandemi ve sonraki süreç- eser, metin merkezli bir okumanın dışına çıkılarak yorumlandığında Ushuaia’yı bir kaçış mekanı olarak kabul etmek mümkündür. Metnin anlamından taşan bu yorum ile Ayfer Tunç’un, D. S. Bland’ın (2021) mekana yüklediği anlamlardan biri olan sembolik bir rolü Ushuaia’ya yüklendiği söylenebilir. Bu sembolik çağrışımı *Kuru Kız*’ı hem okurken hem de değerlendirirken akılda tutulması gereken önemli bir ayrıntı olarak kabul etmek doğru olacaktır. Nitekim Kız, “[k]açmak hatta gitmek fiili bile ona bir anlam ifade et[mezken]” (Tunç, 2023, s.58) ve -çocukluğunda kardeşinin çevirdiği topaca baktığında- “özgürlük olduğunu o sırada bilmediği bu tuhaf, coşkulu duygu henüz damarlarına nüfuz etmemişti ama edeceğini anla[dığı], varlığını ele geçireceğini tahmin e[ttiği]” (Tunç, 2023, s.163) şeklindeki hisleriyle bireysel varoluşunun en önemli eylemini bu kaçış mekanına giderek yapacaktır.

Romanda varılacak istikamet olması dışında, Ushuaia, buzullar ve kış daha geri planda kalır. Romanın adında var olan “kuru”luk romana hâkim olandır. Roman başkişisinin kendini inşa etme (bildung) sürecinde kendi benliğine vardığı noktalarda soğuk, kış ve buzullar kendini gösterecektir.

3. KARAKTERİN İNŞASI: ÖLÜM TEMASININ ARDINDAN KIZ'IN KENDİNİ VAR ETMESİ

“(…)[R]oman sanatının ruhuna ve biçimine en uygun tarz, Almanların Bildungsroman dediği genç kahramanların dünyayı tanıyarak olgunlaşmasını anlatan gelişme, eğitim, olgunlaşma romanları[dır].” (Pamuk, 2024, s. 22). Bir roman türü¹² olmasına rağmen türe adını veren kendini inşa etme süreci, bütün romanlarda karakter gelişimi hususunda söz konusudur. Roman kişilerini hikâyenin başladığı yerdeki vaziyette bulmak, o eserin niçin okunduğu sorusunu akla getirir. Okur, anlatılmaya değer bulunan hikâyeye kişilerinin -özelde roman başkışısının- değişimini/kendini inşa etme sürecini takip eder. Kişinin yaşadıkları neticesinde neler düşündüğü, hangi noktalarda çatıştığı ve hangi eylemleri hangi motivasyon sonucunda gerçekleştirdiği gibi hususlar örnek okur olsun ya da olmasın, okurun eserden edindiği çıktılardır. Bu bağlamda, *Kuru Kız* romanının başlangıcında tanık olunan ve hayatının başlangıcında olduğu belirtilen Kız'ın son halinin nasıl bir süreçten geçtiği ve onun karakter gelişiminde mevsimlerin nasıl işlerlik kazandığı daha net görülmektedir.

Kuru Kız romanının temel meselesinin “kadının toplumdaki yeri” olduğunu ifade eden Tunç (Örnek, 2023), Kız'ın bireysel varoluş sürecini onun yeniden doğumu olarak nitelendirilebilecek olan ölüm teması ile işler. Romanda başlangıca ve sona, kışa ve yaza alışılanın aksine yüklenen/yüklenecek olan anlamlar, bu tema etrafında karşımıza sıklıkla çıkar. Levinas, “ben”in ölüm olgusunu “ötekinin ölümü” üzerinden şekillendirdiğini söyler. “Öteki, benim ona olan sorumluluğum içinde beni bireyleştirir. Ölen ötekinin ölümü, sorumlu ben kimliğim içinde beni etkiler.” (Levinas, 2011, s.18). Levinas'ın “ötekinin ölümü” üzerinden “ben”in kendini var etmesi, Kız'ın birey olma sürecinde kendisine karşılık bulur. Kız'ın hayatında tanık olduğu ölümler, kendi yaşantısında yeni şeyler kazandığı ve özgürleştiği anlar olur. Bu bağlamda yaşanan her ölüm, Kız'ın varoluşunun aşamalarını gösterir. Hayatındaki kişiler öldükçe Kız adım adım kendini var eder. Mevsimin ne olduğu da bu ölümlere yüklenen anlamın pekişmesine aracılık eder.

Ayfer Tunç'un eserlerini psikanalitik açıdan değerlendiren bir çalışmada, yazarın eserlerinde ölümle mevsimin kış olması arasında bir ilgi kurulur: “Yazar, eserlerinde mevsimlerden kışı tercih eder. Onun roman ve öykülerinde karlı ve soğuk bir kış günü ya da

¹² Bu makalede türsel bir ayırımdan bahsedilmemektedir. *Kuru Kız* üzerine yapılan diğer bir çalışmada *Kuru Kız* romanının “kadın oluşum romanları ile yakınlık kurduğu” ifade edilmiştir (Selçuk Karakuş, 2024, s.111).

gecesi, yağmurlu havalar sıkça yer alır. Kış mevsimi ölümü çağrıştırmaktadır. Yazarın mevsimlerden kışı tercih etmesi ile eserlerinde ölüm hadisesinin sıkça yer alması arasında bir anlam ilişkisi vardır.” (Yılmaz, 2024, s. 197). Bu ilişki yazarın pek çok eseri için doğru kabul edilebilir. Ancak *Kuru Kız* romanında her ölüm kış mevsiminde gerçekleşmez. Romandaki ölümlerin farklı mevsimlerde gerçekleşmesi, romanın atmosferine sızan ve Kız’ın aile bireyleri arasındaki ilişkinin yapısını yansıtan bir işlevsellikle çeşitlendirilmiştir.

Aşağıda detayları ile aktarılabilecek olan ölümlerin gerçekleştiği mevsimler şu şekildedir: Annenin ölümü kış, babanın ölümü yaz ve kardeşin ölümü ilkbahar mevsiminde gerçekleşir. Romandaki ölümlerin ve romanın önemli olay ve olay örgüsel bağlantılarının farklı mevsimlerde gerçekleşmesi Northrop Frye’in edebi türler ve mevsimler arasında kurduğu ilişkiyi akla getirir. Farklı tarihlerde kaleme aldığı dört denemesini 1957 yılında bir araya getirdiği *Eleştirinin Anatomisi* kitabında Frye, her bir türü devrim halindeki dört mevsimle ifade eder. Frye’in yaptığı sınıflandırmaya göre komedi ilkbahar, romans yazı, tragedya sonbahar ve ironi/hiciv kış temsil eder. “Frye, ne zaman ortaya çıkmış olursa olsun her yazın metninin mutlaka komik, romantik, trajik ve ironik anlatılardan bir ya da birkaçından oluştuğunu söy[ler].”(Parla, 2007 s.44). Bu bağlamda modern türler arasında daha esnek yapıda olduğu için roman, “diğer kurgu biçimlerinden istediği şekil ve ölçüde beslenir ve onları malzemesi haline getirebilir.”(Antakyalıoğlu, 2013 s.36). Bu doğrultuda *Kuru Kız*’da farklı türlerin türsel devrimini görmek olağandır. Kız’ın bireysel varoluş sürecindeki döngüsellik mevsimlerin odağında ilerler. Ancak yaşanan olayların gerçekleştiği mevsimler Frye’in sınıflandırmasına paralel şekilde ilerlemez. Frye’in kategorileşmesinde ilkbahar (komedi) aydınlığı, yazın (romans) neşesi ile devam eder. Ardından sonbaharın (trajedi) sararıp solmasıyla kışa (ironi-hiciv) yani ölüme ulaşır. *Kuru Kız*’ın kendi içinde bir iç tutarlılığı olan ters ele alış, mevsim odağında içeriğine ve biçimine uygun olarak yeni anlamlar kazanır.

“Dünyanın Sonuna Gitmeden Önce” ana bölümünün “Kardeş” alt başlığında verilen bilgilerden aile bireylerinin ölümlerinin hangi sırayla yaşandığını tespit etmek mümkündür: “Kardeşinin haberini aldıktan sonra oturma odasını boyadı. Boyası yetseydi onun odasını da boyayacaktı. Yetmedi. Sadece karyolasının dayandığı duvara birkaç fırça sürebildi, gerisi öylece kaldı. Eskiden babası yatardı bu karyolada, ölmeden önce annesiyle babası birlikte yatardı.”(Tunç, 2023, s.23) Görüldüğü üzere fabulaya göre annesi, babası ve kardeşi ölmüştür. Romanda Kız’ın bireysel varoluşuna giden ölümler kronolojik bir sıra ile anlatılmaz. Ancak burada kızın varoluşsal gelişimini görmek adına, bu ölümler kronolojik olarak ele alınacaktır.

3.1. Annenin Ölümü - Kız'ın Toplumsal Rollerinin Çeşitlenmesi

Kız'ın annesi soğuk bir kış gününde ölür. Yirmi iki gün boyunca hastanede kalan kız, ilk kez ölümün nasıl bir şey olduğunu idrak eder. Annesinin ölümünden önce dokuz yaşında dedesinin ölümüne şahit olsa da “ölü ile diri” arasındaki asıl farkı annesinin ölmesiyle anlar: “Uzun ve derin bir uykuya düşmeden önce ölü ile diri arasında bir fark yok diye düşündü. Sonra öyle olmadı, annesi ölünce ölüyle diri arasındaki farkın bu kadar büyük olmasına öyle şaşırılmıştı ki o da ölmek istiyordu.” (Tunç, 2023, s.100)

Aile bireyleri arasında en yakın ilişki anne ile kız arasındadır. Annesine dair anlattığı hatıralarda hâkim husus, güzel olan şeylerdir. Örneğin “Asma” bölümünde annesinin hastalığından bahseder ve onun hastalığını öğrendiklerinde, “[g]üneş evlerinden gitmiş gibi ol[ur].” (Tunç, 2023, s.50). Bu ilişkinin olumlu perspektiften geliştiğini gösteren en önemli işaret, Tanrısının sesinin annesininkine benzemesidir (Tunç, 2023, s.174). Annesi ölmeden önce uzun bir süre hastadır. Annenin kızın hayatındaki yerini bu geçiş sürecinde görmek mümkündür. Kız'ın evin erkek bireyleri ile iletişimi annesi aracılığıyla kurulur. Anne, Kız için evin diğer bireyleri ile köprü vazifesi görür. Annesinin ölümü ile aradaki köprü yıkılır ve okur, ağırlıklı olarak Kız'ın iç sesinden takibini yaptığı bir romanla baş başa kalır.

Annesinin ölümünün etkisini yoğunlaştıran husus mevsimin kış olmasıdır. Romanda kışa yüklenen olumlu anlam, annesiyle kurduğu ilişkinin olumlu olması dolayısıyla benzer perspektiften devam ettirilir. Hastanede annesinin öldüğünü fark ettiğinde olayın Kız'daki etkisini arttıran ve annenin kızın yaşamındaki önemini gösteren şey mevsimin varlığıdır: “Annesinin yatağına oturdu, dışarı baktı. Kar başlamış dedi. Refakatçi kadınlar da dışarı baktılar, şaşırarak ona döndüler. Kar yağmıyordu.” (Tunç, 2023, s.96) Kar yağmadığı halde kar yağdığını görmesi, ölümün soğuk, buz gibi bir gerçek olması ile ilişkilendirilebilir. Kız'ın hayatının farklı bir yola girmesi bu ölüm gerçeği ile başlar.

Annesiyle arasındaki ilişki olumlu bir perspektiften geliştirilse de -ki süreç içerisinde bu ilişkiyi sorgulayacaktır- Kız'ın bireyliğinden taviz verdiği görülür. Örneğin, annesi kendisi ve çevresindeki insanlar tarafından güzel bulunurken kendisinin çirkin olduğunu ima eden komşuların söylediklerini annesi üzülmeyin diye anlamazlıktan gelir (Tunç, 2023, s.49). Yine annesi üzülmeyin diye sevmediği halde her sabah tereyağlı ballı ekmek yemeyi sürdürür (Tunç, 2023, s.55). Bu ilişki biçimi her ne kadar sevgi temelli olsa da Kız'ı kendi bireyliğinden uzaklaştıran yapıdadır.

Kız'ın biyolojik temelli sahip olduğu cinsiyeti, annesinin ölümü ile "toplum tarafından belirlenen davranış, tutum, sosyal ve kültürel rolü"nün (Lucal, 1999, s.781) yani toplumsal cinsiyet rolünün çeşitlenmesine sebep olur. Toplumsal cinsiyetin içerisinde yer alan "eşitsiz güç ilişkileri" (Berktaş, 1996, s.16) hayat boyu onun yapıp etmeleri noktasında karşısına çıkar. Kız çocuk olduğu için erkek kardeşine oranla daha çok "evlat rolünü", annesi olmadığı ve kardeşinden iki yaş büyük olduğu için "annelik rolünü" ve evin bütün işlerini yaparak "evin hanımı rolünü" de üstlenir. Kısaca annesinin ölümü Kız'ın kendini inşa etme sürecinin ve sevgi temelli hayatının son aşaması olur. Bir kadın olarak toplumsal cinsiyet rollerinin dayattığı pek çok rolü yaşamaya başlar.

3.2. Babanın Ölümü - Metnin Rengi

Ayfer Tunç'un, yazma biçimine dair söyledikleri göz önüne alındığında romanı okurken ve değerlendirirken göze çarpan en önemli ölümün, Kız'ın babasının ölümü olduğu görülür. Tunç, okuduğumuz eserlerde atmosferin tarif edilmesinin zor olduğunu ancak bunun bir his bıraktığını düşünür. Romana hâkim olan temel duygunun ise metnin rengini belirlediğini ifade eder (Nasıl Olunur, 2022). Bu bağlamda Kız'ın babasının ölümüne eşlik eden detaylar aynı zamanda metnin rengini belirlemiştir.

"Babası bir temmuz sabahı ölmüştü. Çoksıcak bir günde ve hiç beklemediği bir anda." (Tunç, 2023, s.24). Babasının ölüm haberine eşlik eden ayrıntı, mevsimin yaz olmasıdır. Bu ayrıntı, ilerleyen sayfalarda tekrar eder: "Öyle sıcak bir günde öldü ki babası, ölümü bu nedenle unutulmaz oldu. Ne zaman sıcaktan konu açılrsa komşular neydi o babanın cenazesindeki sıcak dediler. Mezarlıktayken güneşe baktı, kardeşi babasının na'şını mezara indirdiği sırada. Birkaç saat kör oldu, baktığı yerde hep sapsarı bir boşluk." (Tunç, 2023, s.29) Annesinin ölümüne zıt bir yapıda çizilen babanın ölümünün, sıcak ve sarı ile özdeşleştirildiği görülür. Ölümle iç içe geçen mevsimin yaz olması romana hâkim olan "kuru"luğu simgeler.

Annesinin daha hastalığında eve hâkim olan yas havası, babası için zor bir süreç olarak yaşanır. Bu süreçte Kız, daha ilkokul dörtteyken "içine doğru ağlamayı" (Tunç, 2023, s.45) öğrenir. Kız'ın marketten yemeğe, ev temizliğinden babasının ve kardeşinin bakımına kadar sorumluluklarının artmasının sebebi, babasının annesinden açılan boşluğu dolduramamasıdır. Bu noktada babasından gelmesi gereken baba rolü eksik kalır. Babasının baba rolünü eşit ve adil bir şekilde yerine getirememesi aralarındaki sıkıntılı ilişkinin

doğuşunu tetikler. Baba-kız arasındaki ilişkinin izlerini ölüm sahnesinin betimlendiği kısımlarda tespit etmek mümkündür:

Yatak odasına gitti. Oda karanlıktı. Perdeleri açtı. Gün ışığında gördü ölü babasını. Çenesi düşmüştü, ağzı açıktı. Başını kedi ölüsüne benzetti, sanki yastığın üstünde bir tekir kedinin ölüsü vardı. Bu benzetmeden dolayı kendini çok kötü, çok hain, çok vicdansız hissetti. Ölü kedi görüntüsünü gözlerinden kovmak için başını salladı. Ama gitmiyordu görüntü. Gözleri kupkuruydu, çok acıyordu. Yatağın kenarına oturdu. İltihabın kapladığı gözleri cam gibiydi babasının, gözkapaklarını indirdi, elini eline aldı. Hâlâ sıcaktı, kuruydu, buruş buruştu. Ne yapması gerektiğini bilemedi bu kuru eli, dudaklarına götürdü, öptü. Bir şey hissetmedi. Bir daha öptü. Yine kuru el sadece. Babasını seviyordu oysa. (...)
Sabahın bu saatinde dehşetli bir sıcak geliyordu açık pencereden. Cenazede kimse olmayacak diye düşündü. (Tunç, 2023, s.46)

Yazarın okurla bilinçli bir şekilde buluşturduğu ilk ölümün babasınıninki olması, bir başka ifade ile sujetin başlangıcına düşen babanın ölümü, romanın atmosferi hakkında önemli ipuçları barındırır. Ölümle birlikte sürekli tekrar eden, gözlerinin “kupkuru” olması, babasının “sıcak” ve “kuru” olması, dokunduğunda “kuru” eli hissetmesi ve ölümün ardından günün ne kadar “sıcak” olduğunu düşünmesi gibi hususlar mevsimin bu romanda atmosfer yaratma rolünü doğrular. Ölüm duygusunun önüne geçen yaz sıcaklığı, babasının ölümünün önüne geçip onun ölümünü unutulmaz kılar. Bu sahneye hâkim olan mevsim sıcaklığı, roman kurgusunun temeline hâkim olan “kuru”luğu sembolize eder.

Annesi üzülmeyin diye sesini çıkartmadan onun isteklerini yerine getirmeye çalışan Kız, benzer bir tavrı babası için de sergiler. Dış görünüşü yüzünden sürekli bakışları üzerinde toplayan ve bundan rahatsız olan Kız, babası öfkelenmesin diye vücudunun gelişimine zarar verecek şekilde kendini baskılar: “Sanki uzamak onun suçuymuş gibi babasının buna öfkelenmesini düşünüyordu. Babasını öfkelenmek için kambur durmaya, omuzlarını kısıp kısa görünmeye çalışmaya o zaman başlamıştı. Göğüs kafesinin içe çökmüştüğü, sırtının genişliği bundandı. Beden büyürken insanın yaşadıklarına göre şekil alıyordu.” (Tunç, 2023, s.57) Kız, her ne kadar bu konuda yanıldığını sonrasında idrak etse de ergenlik çağındaki kızıyla babanın yeterince iletişim kurmaması sonucunda Kız’ın yaşamı daha zorlaşmıştır.

Kız’ın ebeveynleri ile kurduğu ilişki Ayfer Tunç’un aile kavramına bakış açısıyla paralellik gösterir. Kurmaca eserlerinde sorunlu aile yapılarını sıklıkla işleyen yazarın bu konudaki bakış açısı şu şekildedir:

(...)kutsal aile yanılığı içindeyiz. Kişilerin aile kurarken travmalarından bağımsız hareket edeceğini varsayıyoruz. Oysa bizi yetiştiren anne babalarımızın zayıflıklarının, hatalarının ya da kaderin başlarına ördüğü çoraplar sonucu aldıkları yaraların izini taşıyarak aile kuruyoruz. Haneke'nin dediği gibi: 'Ebeveynlerin günahları çocuklarının nevrozlarıdır.' Yaralı anne babalar çocuklarının da yaralarlar, isteyerek yapmaları gerekmez. İlişkilerin bir özelliği de budur, turnusol kâğıdı gibi yaraların açığa çıkmasına yol açar. (İnci, 2014, s.361)

Yaşadığı her yeni olayla geçmişini daha fazla düşünen ve adım adım kendi benliğini ortaya çıkaran Kız, annesi ile babasına dair düşüncesini "Kesekâğıdı rengi" bölümünde açık eder: "Resmi duvardan indirdi, anne babasına özlemle baktı. Bakarken bakarken şaşırdı, özlem duygusu kayboldu." (Tunç, 2023, s.89). Bütün bunların sonucunda ebeveyn olarak annesiyle babasının Kız'a karşı davranışları gözetildiğinde -her ne kadar bunu isteyerek yapmasalar da- her ikisinin de Kız'ın birey olmasına zarar veren bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

3.3. Kardeşinin Ölümü - Kız'ın Bireysel Varoluşu

Kardeşinin ölümü, Kız'ın artık ölümü kanıksadığı ve ölüme aşına olduğu bir durum olarak aktarılır. Kız, kardeşinin ölümünü günlük yapıp etmelerinin içerisinde eriterek olağanlaştırır. Kardeşinin ölüm haberini aldığı anda, evlerini kesekâğıdı rengine boyamak üzere boya almaya gitmiştir. Kardeşinin hastaneye kaldırıldığını öğrendiğinde hemen öldüğünü de anlar. Telefon kapandıktan sonra alışverişini tamamlar. Gelen ölüm haberi sonucu hastaneye gitmek yerine otobüse binip eve döner. Aldığı boyanın istediği renk tonunda olması için internetten araştırma yapar ve o esnada aklından geçenler, kardeşinin ölümü ve onun beklenmeyen ölüm şeklidir:

Kardeşi ölmüştü.

Kalp krizinden.

Elektrikçilerin iş kazalarında ölmeleri yaygın değildi. Diğer insanlar gibi kalpten, şekerden, kanserden, trafik kazalarından filan ölüyorlardı daha çok. Babası tevzi direğinden düşmüştü, sakat kalmıştı, bu da yaygın değildi. Kardeşi de yüksekten düşecek, öyle ölecek diye düşünüyordu. Mümkündü çünkü, kardeşi yükseklerde çalışmak için çok kiloluydu. Ama öyle olmamıştı, kalpten ölmüştü. (Tunç, 2023, s.120)

Bu düşünceler arasında evi boyar. Kardeşinin olmadığı bir dünyanın yeni düzenini zihnen oluşturmaya –"Kardeşi öldüğüne göre yeni televizyon alınmayacaktı." (Tunç, 2023, s.121), "Lavaboda kardeşinin sakal kesikleri de olmayacaktı artık." (Tunç, 2023, s.122)- başlar. Onu, "bütün acılığına rağmen." (Tunç, 2023, s.123) sevdiğini düşünür. Yalnız olmanın beklediği kadar korkutucu olmadığını fark eder ve aslında bir birey olarak var olabileceğinin farkına varır: "(...) hatta kendi hayatına müdahale etme fırsatı yaratabilirdi. Asıl sen olmasaydın ben

evlenirdim. Kendi hayatını kendi ellerine almanın yollarını düşünmeye daha geniş zaman ayırması gerekiyordu.” (Tunç, 2023, s.123) İki kardeşin birbirlerinin hayatlarındaki zoraki varlıkları bu düşünceler arasında gözüktür. Kardeşinin yokluğu artık özgür bir birey olması önündeki engelleri de kaldırır.

Romandaki diğer ölümlerde olduğu gibi, kardeşinin ölümüne dair aktarılanlarda da mevsimsel anıştırmalar görülür. Kardeşinin cenaze töreni için bölüm başlangıcı mevsimsel değerlendirme ile açılır: “Mart soğuğu bıçak gibi kesiyordu. Erkekler montlarının fermuarlarını boğazlarına kadar çekmişler, ellerini ceplerine sokmuşlardı.” (Tunç, 2023, s.137). Buna rağmen cenazeye uygun düşmez düşüncesi ile Kız, ince giyinmek durumunda kalmıştır. Mevsimin ilkbahar olması ancak kışın etkilerini hâlâ taşıması önemlidir. Kız’ın hayatındaki en büyük dönüşüm kardeşinin ölümü ile gerçekleşir. Bu sebeple mevsim bahar olsa da hava soğuktur. İnce giyinmesi, yazı kardeşinin varlığı ile yaşadığı kuru bir hayatı, buz gibi soğuk olması ise artık kendi olabileceğini çağırıştırır.

Kız’ın ailede en karmaşık ilişkiyi yaşadığı kişi, kendisinden iki yaş küçük olan erkek kardeşidir. Küçük ve erkek çocuk olmanın avantajlarının farkında olarak hareket eden erkek kardeş, daha çocukluktan itibaren Kız’ın bireysel alanına nüfuz eden bir tavırla yaşar:

Şehirlerarası otobüse bir kere bindiğini hatırladı. Annesi hastalanmadan önce deniz kıyısında yakın bir şehre tatile gittikleri zaman.

Giderlerken yolda kendisi babasının, kardeşi annesinin kucağındaydı. Kardeşi cam kenarına oturmanın tüm zevkini çıkarıyordu, gözünü dışarıdan ayırmıyordu, ablası dışarının ucunu bile görmesin diye cama yapışıyordu, manzaranın görüntüsünü bile paylaşmıyordu. Daha küçüktü üstelik.

İçi gitmişti, o da cam kenarında oturup dışarı bakmak istemişti.

Dönüşte belki annem babam akıl eder diye bekledi, etmediler.

Ben de camdan bakmak istiyorum dedi yarım bir mırıltıyla.

Kardeşi duydu, yerini almak istediğini anladı, birden şımarıkça ve yeri göğü yıktırarak ağlamaya başladı.

Anne babası onun camdan bakmak istediğini duymamışlardı bile.

Ne istiyorsun oğlum dediler kardeşine, niye ağlıyorsun? Simit verdiler. Tepelerdeki çantalardan bulup buluşturup Erik verdiler. Kardeşinin gözyaşıyla karışık sümüklerini elleriyle sildiler. Susturana kadar pırpışladılar.

Kardeşi eriğini eme eme yerken haince gülümseyerek ona bakıyordu, başını annesinin göğsüne dayamıştı. (Tunç, 2023, s.212-213)

Çocukken başlarından geçen bu olay, aile bireylerinin ilişkilerini sembolik olarak anlatan bir anıdır. Bu, anne ve babanın farkında olmadan da olsa Kız’ın istek ve arzularını görmemesi, kardeşin ise bu boşluktan faydalanarak hayatı boyunca ablasının bireysel alanına girmesini özetler.

Kız, tıpkı annesi ve babasında olduğu gibi kardeşine karşı da kendi bireyliğinden taviz verir. Kardeşi kendini kötü hissetmesin diye soğuktan üşüdüğünü gizlemek adına hırkasını çıkartarak oturur (Tunç, 2023, s.80). Kardeşi mutlu olsun diye bıçak zoruyla da olsa boyunu ölçmesine izin verir (Tunç, 2023, s.59-61). Kardeşi ona tecavüz etmeye kalktığında yine bu olayı görmezden gelerek yaşamaya çalışır (Tunç, 2023, s.106). İkisinin arasında sağlıklı bir ilişki olduğu açıktır. Kız'ın aile bireylerine karşı çocukluktan itibaren geliştirdiği tutumu onun kişiliği halini alır. Tanrısından başka kimseyle açıkça konuşmayan Kız'ın çevresi tarafından aptal ve akli kıt olarak görülmesinde de etkili olan ailesiyle kurduğu ilişkidir.

Kız'ın aile bireylerine dair bakış açısını eser boyunca çeşitli vesilelerle görmek mümkündür. Anne ve babasının fotoğraflarına baktığında onları özlemediğini fark etmesine benzer bir tavır, kardeşi öldüğünde gardırobu düzenlerken de gösterir. Kardeşi ve babasına dair Kız'ın bakışı şu şekildedir:

Gardıroba son girenler kardeşinin giysileri olmuştu, ilk onları çıkardı. Kardeşi de adil biri değildi, hiç olmamıştı. Babasının odasına geçmişti, karyolasına ve gardırobuna konmuştu, ablasına sormadan.

Babası da adil biri sayılmazdı. Çevresinde iyi biri olarak tanınırdı ama adil değildi, adil olmayan birine iyi denir miydi, ondan da emin olamadı. Düşündü, adil olmak için iyi olmaya gerek yoktu ama iyi olmak için adil olmak şart gibi geldi ona. (Tunç, 2023, s.164)

Ölümlerinin ardından kardeşi ve babasını bu şekilde olumsuz bir perspektifle anması, onların Kız'ın bireysel varoluşundaki olumsuz etkilerini somutlar.

Aile üyelerinin varlığında Kız'ın bireysel alanına müdahale eden ancak bunu pek ileri götürmeden yapan toplum, erkek kardeşin ölümü ile bunu açıktan açığa yapma cesaretini bulur. Ancak kardeşinin ölümü ile toplumun ona dayattığı toplumsal rollerinin çözülüşü gerçekleşir ve Kız'ın bireysel varoluşu tamamlanır. Onu kimsesiz kabul ederek Kız'ın bireysel sınırlarına rahatça müdahale edebileceklerini düşünen komşuları ve akrabaları, karşılarında farklı bir kişi görürler.¹³ Kız için durum yine tersten yaşanmaktadır. O ancak kimsesiz kaldığında kendini var edebilmiştir. Yazara göre bireyselleşmenin ilk adımı aileden çıkıp

¹³ Komşuları kimsesiz kaldığını düşünerek Kız'ın evini elinden almayı planlar. Amaçlarına ulaşamadıklarını anladıklarında kıza daha farklı bakmaya başlarlar: "Evini hiçbirine satmaya yanaşmayınca mahallede akılcı durgun olmadığına ilişkin kuşkular belirdiğini hissetti. Ona karşı bir öfke dalgası kabarıyordu sanki. Komşular yine sabah kahvesine çağırıyorlardı ama bu kez yüzüne başka türlü bir dikkatle bakıyorlardı." (Tunç, 2023, s.197). Komşuların Kız'da görmeye çalıştıkları ve Kız'ın aslında nasıl biri olduğunu anlama çabaları, yine ev mevzusunda dayısının Kız'a bakışında somutlanır: "[Dayısı] [h]ayatsız kalmış bu kuru kızın gözlerinde bunca yıl sonra çelik gibi, ateş gibi, dağ zirvesi gibi alt etmesi çok zor bir şey olabileceğini de hesaba katmamıştı." (Tunç, 2023, s.207).

kurtulmaktır (Nasıl Olunur, 2022). *Kuru Kız* romanında da onun birey olarak kendini var etmesi ailesinden kopuşla gerçekleşmiştir.

4. ROMANIN SONU: PALİNDROM OLMASI

Sıradan insanın hikâyesini anlatan roman, “farklı türsel modları (romans, trajedi, komedi vs.) sistematik biçimde dokuyarak ver[mesinden].” (Antakyaioğlu, 2013, s.36) ötürü melez bir türdür. Daha açık bir ifadeyle modern öncesi türler romanın bünyesinde çeşitli özellikleri ile yaşamaya devam eder. Örneğin, tragedyanın mutlaka “mutluluktan yıkıma doğru gitmesi” (Aristoteles, 2011, s.45) ve tragedyanın sonunun bir ölümle nihayetlenmesi, roman söz konusu olduğunda tragedyadan romana intikal eden mutsuz bir sona işaret eder. *Kuru Kız* romanında ise ölümler romanın sonunda değil, başında kendini gösterir. Romanın sonu yeni bir başlangıcı ifade eder. Bu sebeple okur, başkişinin hikâyesinin mutlu bir sona gideceğini romanın başında bilir.

Kurmacanın yapısını değerlendirirken romanın sonu kurgunun önemli bir bölümü olarak kendini gösterir. *Kuru Kız* özelinde bakıldığında olay örgüsünün sonunun romanın başlangıcında verilmesi, sonunda ise sembolik olarak bir başlangıcı içermesi romanın biçimsel kurgusunu da yansıtır. Bu doğrultuda Romanın “02.02.2020” adlı son bölümünün palindrom olması -baştan ve sondan okunduğunda da aynı şekilde okunması- oldukça işlevseldir:

Acelesi vardı. Kırk yaşına dünyanın sonunda girmek istiyordu.
Hayatını bir de tersten yaşamak istiyordu.
Kuzey Yarımküre yerine Güney Yarımküre’de, kışın yaz yazın kış olduğu bir ülkede, içinin ağlamadığı, içinin güldüğü bir hayatı yaşamak.
Bir süre için bile olsa.
Mümkünse.
Değilse de sorun değildi. Kırk yaşına dünyanın sonunda girsin yeter, ölse de olur.
Reenkarnasyona inanmıyordu, başka bir bedende tekrar doğmak, bunun sonsuz kere gerçekleşmesi ölümsüzlük demektir, bazıları ölümsüz olmayı istediği için reenkarnasyona inanıyor olsa gerekti.
O ölümsüz olmak istemiyordu, yaşadığının tersi bir hayatı yaşamak istiyordu sadece.
Yaşadığı hayat kadar yaşarsa harika olur.
İçinin ağladığı bir kırk yıldan sonra içinin güldüğü bir kırk yıl.
Bir tür palindrom. (Tunç, 2023, s.215)

Bu kesit, kurmacanın yapısını, işleyişini ve romanın atmosferini somut olarak yansıtmaktadır. Bu son, tersten yaşanmış bir hayatı simgelerken aynı zamanda mevsimlerin nasıl ters algılandığını da açıkça ifade eder. Kız, hayatını sembolik anlamda “kışın yaz yazın kış olduğu” bir düzende yaşamıştır. Ayrıca okurun hem romanın ilk sayfalarında hem de son sayfalarında aynı olayları okuması, romanın biçimsel olarak palindrom bir yapıda olduğunu düşündürür.

Bu kesitte dikkat çeken diğer husus, Kız'ın birey olarak isteklerini kendi ölümü etrafında düşünmesidir. Tıpkı yaşadığı hayatı ertelemesi gibi kendi ölümünü de nihayet özgür olduğunda düşünmektedir. Birey olarak ölüm kavramını özgürlüğünün eşliğinde düşünmesi bir rastlantı değildir. Özgürlük kavramı tıpkı ölüm kavramında olduğu gibi hem kesinliği hem de kesinsizliği barındırır. Pek çok varoluşsal felsefecinin hemfikir olduğu bu durum (Başerer, Başerer, 2016, s.426) yeni bir hayata başlayan Kız'ın düşüncelerinde de mevcuttur. Kız hemen ölecek olsa bile yine de -henüz yaz olan ama gittiğinde kışa dönecek olan dünyanın sonuna (Tunç, 2023, s.206)- Ushuaia'ya gitmek ister. Hayatının en önemli dönüştürücü gücü olan ölüm, yeni bir hayata başlarken onun önünde bir engel olarak durmaz. “Öteki”nin ölümü onun “ben” olarak kendini var etmesinde en büyük katkıyı sunan dönüştürücü güç olmuştur.

5. SONUÇ

Kurmaca bir eserin -çalışmanın örnekleme bağlamında romanın- kurgulanma sürecinin oldukça geniş bir çalışma sürecini kapsadığı pek çok yazar tarafından ifade edilen temel bir husustur. Bu ön kabulle hareket eden Ayfer Tunç'un yazma biçimi incelendiğinde yazarın uzun soluklu ve bir bütün oluşturan kurmaca dünyasının varlığı tespit edilmektedir. Tunç'un yazma biçimine dair söyledikleri kurmacanın yapısını anlamaya olanak tanımasından ötürü değerlidir. Bu bağlamda yazarın kurmacayı kurarken/atmosfer oluştururken öncelik verdiği mevsimler, *Kuru Kız* romanının alternatif bir okumasına imkan tanımıştır.

Kuru Kız romanının yazım sürecini başlatan “yalnız ama mutlu bir kız”ın hikâyesi anlatının odaklandığı ana unsurun başında “kişi” olduğunu göstermektedir. Romanlarda takibi yapılan ana meselelerden biri olan roman kişinin karakter gelişimi bu romanda merkez teşkil etmektedir. *Kuru Kız*'da Kız'ın kendini var etme süreci ölüm temasına paralel ilerleyen bir yapıdadır. Ölümler ise mevsimlerin ardından anlatılmaya başlanarak kurguyu güçlendiren bir destekleyici unsur olarak kullanılmıştır.

Kurmacanın yapısını anlamak adına *Kuru Kız*'da temelde romanın başlangıcı, karakterin gelişimi ve romanın sonuna odaklanılmıştır. Bu hususlara odaklanmadaki temel etken, yazarın yazma biçiminde mevsimlere tanıdığı önceliktir. Roman okunmaya başlanır başlanmaz, mevsimin kurmacadaki rolü dikkat çeker. Romanın başlangıcında romanın sonunun gösterilmesi ve varılacak yerin buzullar olması kışın taşıdığı olumlu anlamın ilk işareti olur. Romanın mutlu bir sonla biteceği ve özgür bir birey olarak kendini var edecek bir kızın hikâyesinin takip edileceği daha en başta bellidir. Olayların görece daha düzenli kronolojik bir yapıya dönerek anlatılmaya başlandığı, romanın asıl başlangıcının yapıldığı

kısımda ise detayları ile aktarılan ilk ölümün Kız'ın babasının ölümü olması önemlidir. Romanda anlatıcının olayları sunuş biçiminde öncelediği babanın ölümü ve bu ölüme eşlik eden yaz mevsimin oldukça sıcak ve sapsarı olması romana hâkim olan "kuru"luğun başlatıcısı gibi görünmektedir. Yazarın bilinçli tercihi ile öykünün yaz mevsiminde gerçekleşen ölümle başlatılması, romanı değerlendirirken mevsimlere yüklenen anlamı da somutlaştırır. Romanın atmosferi/metnin rengi kitabın başlığında da geçen "kuru"luğun temelini aktardığı bu ilk olaydan alır.

Olay örgüsünün önemli dönüm noktaları Kız'ın ailesindeki kişilerin ölümü ile sağlanır. Bu ölümlerin kronolojik takibi ise Kız'ın birey olarak kendini var etmesinde önemli rolü olduğu tespit edilmiştir. Tanık olduğu ilk ölüm olan ve aile bireyleri arasında en yakın ilişkiyi kurduğu annesinin ölümü, kışın en önemli göstergesi olan "kar yağışı ile" dramatik etki yoğunlaştırılarak verilir. Kız dışında kimsenin tanık olmadığı bu kar yağışı, mevsime yüklenen olumlu anlamın bir devamı olarak nitelendirilmiştir. Kız'ın en büyük dayanağı olan annenin ölümü onun toplumsal cinsiyet rollerini çeşitlendirir ve bu noktadan sonra hayatı daha zor bir yola girmeye başlar. Babanın ise ebeveyn olarak üzerine düşeni yapamaması Kız'ın varoluşunu zorlaştıran bir ilişkiyi simgeler. Bu sebeple Kız'ın yaşamında negatif bir anlamı çağrıştıran "kuru" kavramı babanın yaz mevsiminde ölmesi ile verilir. Kardeşiyle kurulan ilişki ise en zorudur. Kardeşinin ölümü diğer ölümlerde olduğu gibi mevsimin ne olduğu üzerinden kurgulanmıştır. Diğer iki ölümden farklı olarak ilkbahar mevsiminde gerçekleşen bu ölüm, günün soğuk olmasına rağmen Kız'ın giydiği kıyafetlerin ince olması bağlamında iki açıdan da değerlendirilmeye olanak tanır. Kız için bu ölüm, artık kendi hayatına odaklanabilecek olması sebebiyle soğukla, kardeşinin hayatındaki "kuru" ile özdeşleşecek varlığı ise giyinişi ile sembolize edilir. Mevsim tam da bu geçişe uygun tercih edilmiştir. Kız, aile bireylerindeki bu son ölümle bireysel varoluşunu tamamlamış, kendi için kararlar alabilen bir kişiliğe bürünmüştür.

Sonuç olarak romanın biçimsel tercihlerinin içeriksel yorumlarla paralel kurgulanması, *Kuru Kız*'ın ne anlattığıyla birlikte nasıl anlatıldığını da önemli hale getirmiştir. Biçimsel olarak romanın başlangıcı ve sonunun aynı olması ve bunun bir palindrom yapıya benzemesi, metnin üslubuna hâkim olan fragmatik anlatımın metni üslupsal kuruluşu götürmesi ve bu kuruluşun yazarın kurmacadaki atmosferi yaratırken öncelik tanıdığı mevsimlere ulaşması rastlantı değildir. Romanın biçimsel tercihi benzer şekilde tersten ele alış, içeriksel yorumlara da sızmaktadır. Kız, hayatı boyunca hayatı tersten yaşamıştır. Pek çok kişi için kış

hüzünü, ölümü ve melankolik bir atmosferi çağrıştıırken onun için sevgiyi, doğumu ve mutluluğu çağrıştırmıştır. Benzer şekilde yaz mutluluk, neşe, doğum gibi duyguları barındırması gerekirken eserde Kız'ın yaşadığı hayatın kuruluşunu sembolize eden ölümü, yalnızlığı çağrıştırmıştır. Bu da *Kuru Kız*'ın hem biçimsel hem de içeriksel yapılan tercihlerle derin yapıda “kuru”luğu hedeflediğini ve yazarın bu süreçte en önemli katkısı mevsimlerden aldığını söylemek mümkündür.

Kurmacanın yapısını *Kuru Kız* romanı üzerinden anlamaya çalışan bu çalışma, bir esere mikro yönden bakıldığında metnin değerlendirmesine nasıl bir katkı sunabileceğini göstermektedir. Bu çalışma aracılığıyla yazarın diğer eserlerine benzer bir perspektiften bakılarak değerlendirilmesine yardımcı olmak ve uzun bir yazma sürecine sahip olan Ayfer Tunç'un kurmaca yapısını anlamak hedeflenmiştir. Çalışmanın vardığı sonuçtan elde edilecek bir diğer çıktı, yalnızca Ayfer Tunç için değil, diğer pek çok yazar için de -yazarın öne çıkardığı ya da araştırmacının tespit ettiği- mikro yöne odaklanan benzer çalışmaların yapılabileceğini göstermesidir. Bu sayede yazarların yazma biçimlerini ve kurmacanın yapısını anlamak mümkün hale gelir. Bu da edebiyatın ne” anlattığıyla birlikte “nasıl” anlatıldığı hususuna yoğunlaşmayı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Antakyalıoğlu, Z. (2013). *Roman Kuramına Giriş*. İstanbul: Ayrıntı.
- Aristoteles (2011). *Poetika*. (Samih Rifat, Çev.). İstanbul: Can.
- Aslan Ayar, P. (Akt.) (2019). "Ayfer Tunç'un Kırmızı Azap'taki Hikâyelerinde İçsel Vatansızlık", *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), s. 15-30.
- Başerer, D., Başerer, Z. (2016). "Ölüm Kavramına Martin Heidegger ve Emmanuel Levinas Açısından Felsefi Bir Bakış", *Journal of International Social Research*, 9 (45). s. 424-430.
- Berktaş, F. (1996). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın*. İstanbul: Metis.
- Bland, D. S. (2021). *Roman Teorisi*. Philip Stevick (Ed.) Romanda Fiziksel ve Sosyal-Kültürel Çevre, (s. 275-293). Ankara: Akçağ.
- Eco, U. (2014). *Genç Bir Romancının İtirafı*. (İlknur Özdemir, Çev.). İstanbul: Can.
- Eco, U. (2015). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. (Kemal Atakay, Çev.). İstanbul: Can.
- Eco, U. (2023). *Yorum ve Aşırı Yorum*. (Kemal Atakay, Çev.). İstanbul: Can.
- Frye, N. (2015). *Eleştirinin Anatomisi*. (Hande Koçak, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Forster, E. M. (2016). *Roman Sanatı*. (Ünal Aytür, Çev.). İstanbul: Milenyum.
- Güngör, B., Sakın, H., (Ed.). (2017). *Mikro Eleştiri – Kuram – Uygulama*. İstanbul: Roza.
- Hemingway, E. (2023). *Yazma Üzerine*. (Elif Derviş, Çev.). Ankara: Bilgi.
- İnci, H. (2014). *Ayfer Tunç'la Karanlıkta Kelimeler*. İstanbul: Can.
- Le Guin, U. K. (2024). *Kadınlar Rüyalar Ejderhalar*. (Deniz Erksan, Bülent Somay ve Müge Gülsoy Sökmen, Haz.). İstanbul: Metis.
- Levinas, E. (2011). *Tanrı, Ölüm ve Zaman*. (Işık Ergüden, Çev.). Ankara: Dost.
- Lucal, B. (1999). What It Means to Be Gendered Me: Life on the Boundaries of a Dichotomous Gender System. *Gender and Society*, 13 (6), s. 781-797.
- Öztepe, O. (2022). "Atmosfer Yaratmak: Zumthor ve Pamuk", *Virüs*, 11, s. 55-62.
- Pamuk, O. (2024). *Saf ve Düşünceli Romancı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Parla, J. (2007). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim.
- Rancière, J. (2019). *Kurmacanın Kıyıları*. (Yunus Çetin, Çev.). İstanbul: Metis.
- Selçuk Karakuş, S. (2024). "Ayfer Tunç'un Kuru Kız Romanının Oidipus Karmaşası, Kötülüğün Sıradanlığı ve İğrençlik Kavramları Açısından İncelenmesi" *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 36, s. 108-128.
- Tanpınar, A.H. (2016). *Aydaki Kadın*. İstanbul: Dergah.
- Tanpınar, A.H. (2013). *Huzur*. İstanbul: Dergah.

- Tanpınar, A. H. (2019). *Suat'ın Mektubu*. İstanbul: Dergah.
- Tunç, A.(2018). *Evvelotel-Saklı*. İstanbul: Can.
- Tunç, A. (2021). *Kapak Kızı*. İstanbul: Can.
- Tunç, A. (2018). *Kırmızı Azap*. İstanbul: Can.
- Tunç, A. (2023). *Kuru Kız*. İstanbul: Can.
- Tunç, A.(2020). *Osman*. İstanbul: Can.
- Tunç, A.(1989). *Saklı*. İstanbul: Cem.
- Tunç, A.(2022).*Yeşil Peri Gecesi*. İstanbul: Can.
- Tunç, A., Gülsoy, M. (2022). *Dünya Edebiyatı Üzerine Diyaloglar*. İstanbul: Can.
- Wood, J. (2013). *Kurmaca Nasıl İşler?*. (Ekin Bodur, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Yılmaz, Ü. (2024). *Ayfer Tunç'un roman ve hikâyelerindeki kişilerin psikanalitik açıdan incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Giresun Üniversitesi.

Elektronik Kaynak

- Ayfer Tunç: "Post truth" çağı her şeyi alt üst etti. . . // Elim Kalem de Tutar Kadeh de. (2024, April 19). [Video]. Youtube. <https://youtu.be/ukzIEuduzm0?si=zlvSpEQodmMeJ0ex>
- Ayfer Tunç ile "Kuru Kız." (2023, May 2). [Video]. Youtube. https://youtu.be/NyzV9NBEniw?si=BLR_ICcp9XqpXPkX
- Nasıl Olunur (2022, 5 Şubat). 143. Bölüm - Ayfer Tunç [Söyleşi Dizisi]. Apple Podcast. <https://podcasts.apple.com/tr/podcast/nas%C4%B1lolunur/id1458003492?i=1000550022863>
- Örnek, A. (2023, 23 Nisan). *Ayfer Tunç: Roman yazmak, aynı zamanda tarih yazmaktır*. Gazete Duvar. <https://www.gazeteduvar.com.tr/ayfer-tunc-roman-yazmak-ayni-zamanda-tarih-yazmaktır-haber-1614630>

Ya Hikâye Bir Gün Delirirse: “Kırmızı Azap”ta Hikâyenin Dile Gelişi¹

Burcu ŞAHİN

Dr., Yeditepe Üniversitesi, burcu.sahin@yeditepe.edu.tr

ORC-ID: 0000-0002-1494-3363

Geliş Tarihi/Received:

23.05.2025

Kabul Tarihi/Accepted:

27.06.2025

e-Yayın/e-Printed:

30.06.2025

ÖZ

Bu çalışmada Ayfer Tunç’un “Kırmızı Azap” hikâyesindeki katmanlı yapı, hikâyedeki yazar-karakter ilişkisi, yaratım süreci, anlatının kendini yazması ve kurmaca-gerçeklik arasındaki geçirgenlik gibi temalar etrafında çözümlenmiştir. “Ben” anlatıcının yazarla kurduğu ilişki, ironik mesafeler ve kendiliğindenlik meselesi üzerinden değerlendirilmiştir. Ayfer Tunç’un “Kırmızı Azap”ı ilk bakışta yazamayan yazarın hikâyesi gibi görünür. Oysa “Kırmızı Azap”ta anlatılan yalnızca yazarın nasıl yaratamadığının hikâyesi değildir. Yazar hikâyesine Oğuz Atay’ın “Demiryolu Hikâyecileri”ne göndermeyle başlar. Hikâye ilerledikçe Oğuz Atay’ın korkuyu bekleyen karakterinin “Ya eşya bir gün delirirse?” diyen sesi çınlar ve bu delilik anlarında hayat ve kurmaca hakkında bazı sorular açığa çıkar: Hayat mı daha gerçektir kurmaca mı? Yazarını gözlemleyen bir karakter yaratılarak, kurmacanın zaten hakikatin ta kendisi olduğu mu söylenmektedir? Yazarın, hikâyeye teslim olmayı tercih ettiği görülebilir. Bu bağlamda “wu wei felsefesi”ndeki gayretsiz, çabasız, kendiliğinden eylem, bu metninde “kendiliğinden eylem-miş gibi görünme”ye dönüşmüştür. Yaratıcısını da anlatan ve bir türlü yaratılamadığı için hayıflanılan hikâye kişinin yaratım sürecinin sonunda hikâyeyi ve yazarını ele geçirdiği görülür. Elbette yazarın, dili nasıl bir ironiyle inşa ettiği çok önemlidir. Hikâyenin ironisi aşırı bilincin getirdiği esneklikte genişleyen bir yorum alanı yaratır. Bu genişleme, anlamı ve yorumu çoğaltırken diğer yandan anlatıcının karakteriyle arasına mesafe de koyar. Bu şekilde aslında metnin kendi kendini aşma kabiliyeti görülür.

Anahtar Kelimeler: “Kırmızı Azap”, kurmaca, hakikat, ironi.

¹ Bu makale, 7 Mayıs 2025 tarihinde Yeditepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü tarafından düzenlenen “TKL Odak Yazar Toplantıları 1: Ayfer Tunç” etkinliğinde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

If Madness Were to Seize the Story One Day: The Story’s Own Voice Finding
Expression in “Kırmızı Azap”

ABSTRACT

In this study, the layered structure of Ayfer Tunç’s short story *Kırmızı Azap* is analyzed. The analysis focuses on themes such as the relationship between the author and the character, the process of creation, the narrative writing itself, and the permeability between fiction and reality. The narrative is approached through elements such as the relationship the first-person narrator establishes with the author, ironic distance, and the notion of spontaneity. At first glance, *Kırmızı Azap* appears to be the story of a writer who is unable to write. However, what is conveyed in *Kırmızı Azap* is not merely the story of a writer's creative blockage. The story begins with a reference to Oğuz Atay’s *Demiryolu Hikâyecileri*. As the narrative progresses, the echo of Atay’s character, fearfully uttering “What if objects go mad one day?” resonates. In these moments of madness, certain questions about life and fiction emerge: Is life more real than fiction? By creating a character who observes their own author, does the story suggest that fiction is, in fact, the ultimate form of truth? It appears that the author chooses to surrender to the story. The concept of effortless, non-striving, spontaneous action found in the philosophy of *wu wei* is transformed in this text into an appearance of spontaneity rather than true spontaneity. By the end of the creative process, the fictional character—who both represents the author and laments its own inability to be fully created—takes over the story and its author. Undoubtedly, how the author constructs language with irony is of great significance. The irony of the narrative creates a broad interpretative space that expands with the flexibility brought about by heightened self-awareness. While this expansion multiplies meaning and interpretation, it simultaneously creates a distance between the narrator and the character. In this way, the text reveals its capacity to transcend itself.

Keywords: “Kırmızı Azap”, fiction, truth, irony.

1. GİRİŞ

Ranciere, *Kurmacanın Kıyıları*'nda "Bir karakter nasıl yaratılır?" diye sorar ve bu sorunun kulağa gereksiz geldiğini, "Ne de olsa yazarın işi tastamam budur" diye düşünüldüğünü söyler. Yazarın işi *zaten* budur ancak diğer yandan Ranciere, "Yaratılan şey sanki yaratılmamış gibi görünmelidir." düşüncesini de irdeler ve şöyle der: "Anlatıcının az sonra anlatacağı hikâyeyi yaratmış olduğunu inkâr edip bulunan bir müsveddeyi, kendisine açılmış bir sırrı ya da bir yerlerde duyulmuş bir hikâyeyi bahane ettiği, anlatıdan önce gelen bu anlatıların işlevi geleneksel olarak buydu. Kuşkucuların düşündüğü gibi, anlatılan olayların nesnel gerçekliğini inandırıcı kılmak değildi. Aksine, anlatıcıyı bu gerçekliğe kefil olma derdinden kurtarmaktı. Hile kendini ilan eder ve aynı anda öylece unutulur." (2019, 101) Ranciere, bu geleneksel tarzı işlevsiz bulur ve ekler: "Yaratmadığımızı söyleyerek yaratmak, üzerinde mutabık kalınmış bir hile değildir artık. Edimsel bir çelişkiye dönüşmüştür. Romancı bu çelişkiyi sergiliyorsa, yaratma yetisi olarak hayal gücü tanımı sorunlu hale geldiği içindir." (2019, 102)

Ayfer Tunç'un "Kırmızı Azap" hikâyesi için hangisi geçerlidir? Yaratmadan yaratmak mı hayal gücü eksikliği mi(!), hayal gücü derinliği mi? Öncelikle şunu belirtmek gerekir: "Kırmızı Azap"ta anlatılan yalnızca bir yazarın nasıl yaratamadığının hikâyesi değildir, katmanlı bir yapı sunar Ayfer Tunç. Hikâye, Oğuz Atay'ın "Demiryolu Hikâyecileri"ne göndermeyle "Yazarımızın kafasında kaderlerimizin bir an önce yazılmasını bekleyen, üç hikâye kişisiydik. Noter, Delikanlı ve ben." diyerek başlar. Hikâye kendisinin yazılmasını bekleyen "Ben" tarafından anlatılır. Diğer kişileri ve yazarını gözlemleyen "Ben" bir türlü yazılamamanın sancısını çeker. "Ben", Noter'le ara sıra meşgul olduğunu ve Delikanlı ile kendisini unuttuğunu söyler. Sadece yazarın aklından geçmişlerdir ve bir köşede durup yazılmayı beklerler. Bu sırada yazarının karakterine ihtiyacı ve karakterin de yazarına ihtiyacı üzerinden yorumlar yapar: "Varoluşumun onun ellerinde olduğunu bilmek bana tarifi zor, hoş bir duygu veriyordu. Aramızda adeta tanrısal bir denge vardı. Yazarımızın hayatını anlamlandıran ben ve diğer hikaye kişileriydik. Onun beni yaratması durumunda, ben de onun varoluşuna katkıda bulunacaktım. Yazar ile yazdığı kişi arasındaki bu ilişki, var olmak isteğimi şiddetle artırıyor, beni müthiş heyecanlandırıyordu." (Tunç, 2000, 127) Haliyle hikâyedeki anlatıcı "Ben", oyunu bir kat daha derinleştirir. Yazarın sesinin duyulmadığı bir yaratamama hikâyesi kurulur burada. Bir türlü yaratılamayan karakter, neden yaratılamadığının peşine düşer. Aynı zamanda "Ben" in hikâyeyi ele geçirmesine izin veren bir yazardan (Ayfer Tunç), yazarını (hikâyedeki yazar) da anlatan bir "Ben"den bahsedilir. Dolayısıyla metni ele geçiren "Ben" in hikâyesinin, iki kez kurulduğunu da söylemek gerekir; ilkinde Noter' in tutsağı olan "Ben", ikincisinde Noter' in ve Delikanlı'nın silinmesiyle başrole geçer. "Ben", en sonunda eylemlerine karan veren bir aşamaya ulaşır. Ucuz bir fahişe olarak kurgulanırken genç adamla yatmaktan vazgeçtiğini söyler. Hikâyenin başkışisi olarak kalmaz aynı zamanda kendi sözünü söyler, karar verir, özneleşir. En üst katmandaysa "Ben" halihazırda yaratılamamış bir karakter olarak, aslında o olmadan okuyamayacağımız bir hikâyenin anlatıcısıdır. Nihayetinde görülen o ki baştan sona kadar "Ben" in anlatıldığı bir hikâyedir bu.

2. KURMACANIN HAKİKATİ

Gerçeklik denen şey değiştikçe anlatı biçimi de o gerçeklik düzlemine göre şekillenir. Sanatın gerçeklikle kurduğu ilişki biçimi, kendi gerçeklik algısını ortaya koyar. Bu nedenle de aslında her eserin gerçekçi olduğu rahatlıkla söylenebilir. Yıldız Ecevit “Her çağın yaşama/uzaya/dünyaya/insana bakışı ve gerçekliği algılayış biçimi; söz konusu zaman kesitinin sanat anlayışına, ... çoğu kez yansır.” (2011, 21) der. Sanatın kozmolojisinde, yaratılan her şey o evrene aittir ve o evrenle uyumludur, haliyle gerçekliğini de kendisi kurar. Bu evrende artık somut yaşam, olaylar kurgulanmıyordur. Edebiyat kendisini anlatmaya başlar ve nasıl oluştuğunu, var edildiğini, var edilemediğini yazar. Kendi kendini anlatan edebiyat bu yolla üstkurmaca düzlemine geçer. Üstkurmaca “basitçe metnin kurgusuna ilişkin verilen oyunsal bilgiler üzerinden okura yaşatılan bir şaşkınlık, zevk veya estetik doyum konusu değildir; bizihi kurgu denilen şeyin ne olduğuna dair, yine “kurmancanın içerisinde” yapıbozumsal bir yorumlama faaliyetidir.” (Gündoğdu, 99) “Kırmızı Azap” hikâyesinde görülen tam da budur. Bu hikâye kendi gerçeklik düzleminde yapıbozumsal bir yorumlama faaliyetidir. Edebiyatın kendisinin konu edildiği, karakterin yazılmayı bekleyemeden hikâyeye yön verdiği yeni bir evren kurulur. Waugh, üstkurmaca ve yapıbozum arasındaki bağlantıda, yalnızca romanın hakikatini değil dünyanın gerçekliğini de gösterebilen modeller açısından bahseder. (99) Ecevit’in de Waugh’nun da bahsettiği, esasen kurmacaların kendi edebi hakikati içinde sıkışıp kalmadığıdır. Edebiyatın hakikati ve gündelik yaşamın gerçekliği arasındaki sıkı bağda üstkurmaca, okuru da karakteri de gerçeklik üzerinden sorgulatmaya başlatabilir. Üstkurmancanın yalnızca teknik bir çaba olmadığı, bunun ontolojik boyutlarının tartışıldığı derinlikli bir kavrama tekabül ettiği söylenebilir. Nitekim Wolfgang Iser, kurmaca ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi yorumlarken kurmacaların gerçeklik hakkında konuşmanın bir yolu olduğunu söyler. (100) Eleştirmenler tarafından üstkurmaca, genellikle yazarın yaratıcılık hususunda ne kadar iyi olup olmadığını ölçmek için kullanılır. Nitekim “Kırmızı Azap” için de tartışmaya açtığım soru, “yazamadığını yazmanın aslında bir hayal gücü eksikliğine mi dönüşmesi”ydi? “Yazarın üstkurmada bilinçli olarak metnin kurgusal yapısına dikkat çeken dilsel veya anlatsal bir oyun ürettiği ileri sürüldüğünde hâlâ yazarın amaç ve niyetlerinin merkeze alındığı ve metnin her türden sürprizlerinin yazarın yaratıcılık marifetlerine işaret ettiği varsayılmaktadır. Oysa burada sürprizi üreten anlatsal dilin bunu yapabilme kapasitesidir.” (Gündoğdu, 101) “Kırmızı Azap”taki ironik dil, metinde kullanılan üstkurmaca tekniğinin felsefesini de ortaya çıkarır.

Kendi gerçekliğini üreten metinlerde mimetik masumiyet de bozulur. Yıldız Ecevit şöyle der: “Konu öykülemek; postmodern çoğulculuğun, geleneksele avangardist sanat arasında bir ayrım gözetmeyen yapısına da uygundur. Mimetik estetiğin dünyasına mimesis olmaksızın, Eco’nun deyişiyle ‘ironiyle masum olmayan bir biçimde yeniden dönüştür’ bu.” (Ecevit, 2011, 74) Mimetik estetiği dönüştüren “Kırmızı Azap”ın çıkış noktası Pirandello’nun 1921 yılında yayımlanan *Altı Kişi Yazarını Arıyor* oyunudur. Oyun içinde oyun tekniğinin kullanıldığı bu eser için metatiyatro kavramı kullanılır. Üstkurmada olduğu gibi eserin yazılış süreci nasıl okura sunuluyorsa metatiyatroda da seyirci oyuna dahil edilir. “Bu teknik; izleyici/karakterlerin kendi

hayat hikâyeleri ve rolleri üzerinde düşünmeye imkân tanır.” (Arık, 4) Böylelikle gerçeklik nedir, hangi gerçeklikten bahsedilebilir gibi soruların üretilmesi üstkurmaca ve ironi yoluyla sağlanır. Üstkurmaca ve ironiyle birlikte, kurmaca ve gerçekliğe dair algı dönüşür, kurmaca ve hakikat arasındaki ilişki yeniden düşünülür. Bu çerçeveden bakıldığında anlatı, gerçekliğin algılanışını dönüştürür. Kurmaca ve hakikat arasındaki bu etkileşim, özneleşmek ve nesneleşmek üzerinden yeniden yorumlanabilir.

3. KURMACADA WU WEİ: KENDİLİĞİNDEN KURULAN HİKÂYE

Ursula K. Le Guin, *Yazma Üzerine Sohbetler*’de “Bazı insanlar sanatın kontrolle ilgili olduğunu düşünür. Ben daha çok kendini kontrolle ilgili olduğunu düşünüyorum. Şöyle bir şey: İçimde anlatılmak isteyen bir hikâye var. O benim amacım. Ben onun aracıyım. Eğer kendimi, egomu, istek ve fikirlerimi, zihinsel çöpümü bir kenarda tutabilir, hikâyenin odağını bulabilir ve hikâyeyi takip edebilirsem, hikâye kendi kendini anlatacaktır...” (2000, 44) der. Bu noktada Ranciere’den Ursula Le Guin’e yakın durulabilir. Bu katmanlı hikâye yapısında Ayfer Tunç’un, hikâyeye teslim olmayı tercih ettiği görülebilir. Ursula Le Guin bunu Taocu bir yaklaşım olarak değerlendirir. Bu fikrin wu wei felsefesine yakın olduğunu söyler. Wu wei felsefesinde “yapmadan yapmak”tan bahsedilir. “Yapmadan yapmak” eylemi, katmanlı bir kurmaca metin için iddia edebilir mi? Wu wei felsefesinde gayretsiz, çabasız, kendiliğinden eylemden söz edilir. Ayfer Tunç’un bu metnindeyse “kendiliğinden eylem-miş gibi görünme” titizlikle işlenmiştir. Yaratıcısını da anlatan ve bir türlü yaratılamadığı için hayıflanana hikâye kişinin yaratım sürecine şahit olunur. Üstelik sonunda da hikâyeyi ve yazarını ele geçirir.

“Yapmadan yapmak”, hikâyeye teslim olmak/olamamak, olmamak için direnmek, bunun yanında hikâyenin olay örgüsünün ilerlemesi beklenirken, neticede yazarın/Ayfer Tunç’un metnine mesafelenmesiyle karşılaşılır. “Ben”in anlatıcı olması, “benanlatıcı” esprisinde kendi içinde bir katman yaratır, diğer yandan henüz yaratılamayan bir “Ben”in kendi yaratıcısını izliyor ve anlatıyor olması (sıradan bir hikâyede tam tersi olmalıyken), ardından kurulan hikâyenin yırtılıp atılması ve özneleşen bir “Ben”in hikâyesiyle son bulması metnin, “yazamayan yazar” figüründen uzaklaştığını gösterir. Dolayısıyla Ayfer Tunç’un bu metninde “kendiliğinden kurulan bir hikâye” imajı vardır. Ancak metnin katmanlı yapısı çözülünce buradaki gayret de açığa çıkar. Yazamadığını yazmak bu anlamda kolay yol ya da hayal gücü eksikliği değildir. Yazarın zaten her an masasında olan bir neni sorunsallaştırarak karakteri canlandırıp, karakterine kendisini yazdırması metni oldukça canlı ve katmanlı bir hâle taşır. Böylece “kendiliğinden kurulur gibi” görünür hikâye. Diğer hikâye kişilerle ilişki kuran, konuşan, canlanan, deliren bir “Ben” söz konusudur. Yazarını ele geçirip, onu kurmaca bir karakter haline getiren hikâye kişisi, metni de ele geçirir. Hikâye kişisi, anlatıcı-yazar olur ve “beni nasıl yazamaz” diye masa başındaki kurmaca yazarına hayıflanır. En nihayetinde elbette bütün hikâye Ayfer Tunç’un kaleminden, metnin tamamı boyunca herkesin birbirine mesafelendiği ve bir yandan da rollerin değişmesiyle iç içe geçtiği başka bir boyuta taşınır. Öyle ki artık “Ben”i yazabilen kurmaca-yazarının son sözünü de ele geçirir ve “Yazarımız hikâyesini

başka türlü yazsaydı eğer, ertesi gün evlenecekti. Son bekâr gecesini benimle geçirmek istemişti.” (Tunç, 2000, 134) der. Sözü yazarına bırakmış gibi yapar ama son cümle “Ben”e aittir.

Hikâye başladığında “Demiryolu Hikâyecileri”ne bir nazire gibi kurulduğu düşünülebilir ancak hikâye ilerledikçe ve karakterin duyguları coştukça, Oğuz Atay’ın bir diğer hikâyesi “Korkuyu Beklerken”deki karakterinin “Ya eşya bir gün delirirse?” (Atay, 2016, 38) diyen sesi çınlar. Burada karakter delirir, yazar delirir, hikâye delirir ve bu yolla hayat ve kurmaca hakkında bazı sorular açığa çıkar. Hangisinin daha gerçek olduğu, hakikatin nerede konumlandığı üzerinde düşünülür. “Kırmızı Azap” için hayatı yakalamaya çalışan bir kurmaca denilebilir mi? Canlanan, deliren, yazarını gözlemleyen bir karakter yaratılarak zaten kurmacanın hakikatin ta kendisi olduğu mu söylenmektedir? Ayfer Tunç, Nursel Duruel’in sahicilik üzerine sorusunu cevaplarken, öykülerinin büyük çoğunlukla gerçekle kesiştiği bir noktası olduğunu söyler. Bir cümlenin bazen bir öyküye dönüşebildiğini, hayatın sanattan çok daha zengin olduğunu, sanatın büyük hazinenin küçük bir parçasını vitrine koyduğunu belirtir. Vitrine konulan bu parçanın hayatın anlamlandırılması için birçok okura yoldaşlık ettiği de düşünülürse hayat ve kurmaca arasında bir yarışın olmadığını zaman zaman birbirinin yerine geçebildiğini ve birbirini beslediğini söylemek mümkündür.

“Kırmızı Azap”, yaratma sancısı çeken bir yazarın hikâyesinden ziyade, yazarın kendisini yazı masasında görmesini sağlayan karakteri “Ben”in, kalemi yazarının elinden alma hikâyesidir. “Ben”, kalemi yazarının elinden alır ve yazarı kurmaca karaktere dönüştürür. Yazarın kurmaca karakter olarak kendi metninde görünüp kaybolması, hikâye kişilerinin de gündelik yaşamda gerçekten dolaşmaları anlamına gelebilir mi? En azından yazarın kafasına düştüğü andan itibaren o karakterle yaşayan bir yazardan bahsediyor olmak onun gerçekliğine inanmaktır. Bu hikâye, Ayfer Tunç’un yazma biçimi hakkında bir manifesto gibi de okunabilir. Ayfer Tunç, Nursel Duruel’le yaptıkları bir söyleşide “Kırmızı Azap”ın öykü kurma ve geliştirme sürecini özetlediğini, öykü anlayışına dair ipuçları taşıdığını anlatır.

“Kırmızı Azap”ta görülen, gerçeklik ve yanılsama arasında gidip gelirken hikâyesine yön veren, kendi hikâyesini yazan bir karakterdir. Diğer yandan yazılmayı bekleyen binlerce hikâye varken karakterler de bir köşede yazarını bekler. O halde Oğuz Atay’ın sorusu şuna evrilir: Ya karakterine engel olamazsan? Buradan metnin canlı oluşunun, taslak metnin tamamlanmış bir metin olabileceğinin, yazarın yazma aşamasına tanıklık edilebileceğinin, yalnızca bu tanıklığın dahi bir hikâye konusu olabileceğinin, yazamamanın yazıya dönüşmesinin katmanlı bir yapı halinde kurgulandığında “delirmiş bir hikâyeye” dönüşebileceğinin, mühim olanın dilin nasıl inşa edildiğine dair birçok konunun hermenötiğini yapmak mümkündür. Öyle ki bu yorum alanında “Ben”i yazamayan kurmaca-yazarının kendisinin de Oğuz Atay’ın yazamayan yazar karakterlerinden biri olduğu dahi iddia edilebilir. Nilüfer Güngörmüş, *Sanatçının Kendine Yolculuğu*’nda “Kağıt üzerindeki nesnelerin canlılığına, düşüncelerin tümgüçlülüğüne, bu yolla ortaya çıkan ‘büyüye’ inanmaksızın ve gerçekliğe meydan okumaksızın edebiyat ve sanat yapmak mümkün değildir.” (2021, 84) der. Bu metnin hermenötiğini düşünürken hikâyenin, karakterlerin düş görmesi olarak da okunabileceği söylenebilir. Karakterlerin bir düşüyse bu hikâye, dil nasıl kurulacaktır?

Bu katmanlı yapı içinde dilde görünen en çarpıcı özellik ise ironidir. Vladimir Jankelevitch'e göre "İroni esnekliktir, yani aşırı bilinçtir." (2020, 39) Aşırı bilincin getirdiği esneklikte yorum alanı gitgide genişler. Bu genişleme, anlamı ve yorumu çoğaltırken diğer yandan anlatıcının karakteriyle arasına bir mesafe de koyar. Bu şekilde aslında kendi kendini aşma kabiliyeti görülür. Bu aşamada metnin yalnızlığından bahsedilebilir ama bir yandan da kurmaca-yazar ve "Ben" arasındaki görünmez ip sağlamlaşır. Hikâyeyi ele geçiren bir karakter ve metni oluşturan yazar; yani burada çelişkili bir yakınlık mevcut. Pennac da kurmacanın gerçek zevkinin bu çelişkili yakınlığın keşfinden kaynaklanmakta olduğunu söyler. (2014, 90) Metnin canlılığı yazarın, okurun, karakterin hareketini de aşan bir noktada duruyor gibidir. Bütün bunlar metnin katmanlı yapısını daima hatırlatır ve Rainciere'e karşı, kolaycı olmayan ve hayal gücü derinliğinin altını çizen bir içerik ve teknik sunar.

4. SONUÇ

Bu inceleme yazısı boyunca üzerinde durulan üstkurmacanın, yalnızca bir teknik olarak ele alınamayacağını altı çizilmiştir. Rainciere'in kolaycılık olarak gördüğü yazamamanın yazılması yorumuna karşılık, hikâyenin ilerlemesine müdahale eden kurmaca kişinin, yazarını da anlatmaya başladığı katmanlı bir yapı kurulduğu söylenebilir. Üstelik yazar bu yapıyı çok doğal, kendi akışında, zaten ancak böyle olabilir diyebildiği ironik bir dille kurar. Metnin ironisi daha en başından, anlatıcının "Ben" olmasıyla sağlanır. Metnin tamamında ben olmayan bir "Ben"den bahsedilmiştir. Hatırlanırsa "Ben"ın yazarıyla ilişkisinde tanrısal bir denge olduğu, varoluşlarının birbirlerine bağlı olduğu dile getiriliyordu. Yazar ile yazdığı kişi arasındaki bu ilişkilene biçiminde birbirine muhtaç olan, o olmazsa diğerinin olamadığı bir durum söz konusudur. Bu tıpkı okur ve yazar arasındaki ilişkiye benzer: Okuruna ulaşmayan bir kitabın sadece bir nesne olarak kalması, okuruna ulaşan bir kitabınsa canlanıp yeniden yazılması gibi yahut zaten halihazırda canlı bir şekilde duran metnin hayatına okurun dahil olması... Öyleyse "Ben"ın cümlelerinden yorumda bir katman daha açılır: "Ben" okur olabilir mi? Yazar "Ben" anlatıcısı seçerek, okurluk ve yazarlık arasındaki ilişki üzerine de düşünmeye çağırıyor denilebilir mi? İncelememizde de ortaya koyduğumuz üzere "Kırmızı Azap"ın çok katmanlı yapısı hem bu soruları retorik bir okuma jesti olmaktan çıkarır, hem de başka bazı soruların da kaçınılmaz olduğu yapısökümcü bir yorum döngüsünü ironi yoluyla açık tutar.

KAYNAKÇA

- Arık, Ş. (2024). Ayfer Tunç'un *Kırmızı Azap* hikâyesinde Luigi Pirandello tesiri. *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi (AY-TBD)*, 10(1), 1–39.
- Atay, O. (2016). *Korkuyu beklerken*. İletişim.
- Ecevit, Y. (2011). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İletişim.
- Gündoğdu, S. (2023). *Bin Hüzünlü Haz'da yapıbozum ve üstkurmaca*. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı 1*, 95–103.
- Güngörmüş, N. E. (2021). *Sanatçının kendine yolculuğu*. Metis.
- Jankélévitch, V. (2020). *İroni* (Y. Çetin, Çev.). Metis.
- Le Guin, U. K. (2000). *Yazma üzerine sohbetler* (Ö. D. Gürkan, Çev.). Metis.
- Pennac, D. (2014). *Roman gibi* (M. Kandemir, Çev.). Metis.
- Rancière, J. (2019). *Kurmacanın kıyıları* (Y. Çetin, Çev.). Metis.
- Tunç, A. (2000). *Aziz Bey hadisesi*. Yapı Kredi.

Exploring the Validity of a CEFR-Aligned Placement Test through Norm-Referenced and Criterion-Referenced Approaches¹

Merve SELÇUK

Dr. Öğr. Üyesi, Bilgi Üniversitesi, merve.selcuk@bilgi.edu.tr

ORC-ID: 0000-0002-0802-3456

Geliş Tarihi/Received:

30.05.2025

Kabul Tarihi/Accepted:

28.06.2025

e-Yayın/e-Printed:

30.06.2025

ABSTRACT

Although placement tests play a critical role in educational decision-making, their validation has not received the attention it deserves within the field of language assessment. Compared to high-stakes proficiency tests, placement instruments, particularly in-house ones, have received relatively less attention in terms of systematic validation, despite their direct influence on instructional trajectories. Given this gap in the literature, this study seeks to gather empirical evidence to evaluate the validity of an institutionally developed English as a Foreign Language (EFL) placement test. To investigate construct validity, the test was administered to 789 university-level EFL students at the beginning of a pre-faculty language program to stream “students into relatively homogeneous language-ability groupings, sometimes within specific skill areas” (Brown, 1989, p.65). Test performance was then analyzed using norm-referenced methods, and students were placed into instructional groups aligned with CEFR proficiency levels ranging from A1 to B2, based on their placement test scores. The same placement test was re-administered to the same group of students eight weeks later as a post-test to assess learning gains within each level. Unlike the previous analysis, this phase employed a criterion-referenced approach. Additionally, two weeks after the instruction began, course instructors (n = 43) completed a checklist indicating whether each student had been appropriately placed based on their observed performance. The paper concludes by interpreting the findings with particular attention to construct validity, program-level instructional decisions, and the appropriateness of the test for placement purposes.

Keywords: Placement test, validity, test revision, reliability, Criterion-referenced test (CRT), Norm-referenced test (NRT).

¹ Editor’s Note: The data collection for this study was completed in 2018. This note has been added by the editorial team to provide readers with contextual information about the timeline of the research.

CEFR Uyumlu Bir Seviye Belirleme Sınavının Geçerliliğinin Norm Referanslı ve Kriter Referanslı Yaklaşımlar Aracılığıyla İncelenmesi

ÖZ

Seviye belirleme sınavları, eğitsel karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynamasına rağmen, bu sınavların geçerlik çalışmaları dil değerlendirme alanında yeterince ilgi görmemiştir. Yüksek öneme sahip yeterli sınavlarıyla karşılaştırıldığında, özellikle kurum içi geliştirilen seviye belirleme araçlarının sistematik biçimde incelenmesi oldukça sınırlıdır. Oysa bu tür sınavlar, öğrencilerin öğretim sürecindeki yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, bu alandaki boşluğu gidermek ve bir yükseköğretim kurumunda geliştirilen İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik (EFL) bir seviye belirleme sınavının geçerliğini değerlendirmeye yönelik ampirik kanıt sunmaktır. Sınavın yapı geçerliğini incelemek amacıyla, sınav hazırlık programına yeni başlayan 789 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Amaç, öğrencileri “benzer dil yeterliği düzeylerine sahip gruplara — bazı durumlarda belli beceri alanlarına göre — yerleştirmektir” (Brown, 1989, s. 65). Elde edilen veriler norm-referanslı yöntemlerle analiz edilmiş ve öğrenciler, sınavdan aldıkları puanlara göre CEFR düzeylerine (A1–B2 aralığında) yerleştirilmiştir. Sekiz hafta sonra, aynı sınavın ilgili bölümleri seviyelerine göre tekrar uygulanarak her düzeydeki öğrenme kazanımları ölçülmüştür. Bu aşamada analiz, ölçüt-referanslı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğretimin başlamasından iki hafta sonra derse giren öğretmenler (n = 43), her öğrencinin uygun seviyeye yerleştirilip yerleştirilmediğine ilişkin gözlemlerini bir kontrol listesi aracılığıyla bildirmiştir. Çalışma, elde edilen bulguları yapı geçerliği, program düzeyinde alınan öğretimsel kararlar ve sınavın yerleştirme amacıyla kullanılabilirliği çerçevesinde ele alarak sonuçlandırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Seviye Belirleme Sınavı, Geçerlilik, Sınav Revizyonu, Güvenirlilik, Ölçüt-Referanslı Sınav (ÖRS), Norm-Referanslı Sınav (NRS).

INTRODUCTION

Each year, a substantial number of students from diverse first language backgrounds enroll in academic departments at universities where English serves as the medium of instruction. These students are typically required to demonstrate their language proficiency to ensure their readiness for English-Medium Instruction (EMI) courses, either through international standardized examinations or institution-specific in-house proficiency assessments regardless of their first language or chosen academic discipline. Students who do not meet the established proficiency threshold are placed into pre-faculty English as a foreign/second (EFL/ESL) language programs, where they receive intensive instruction designed to close the linguistic gap prior to entering their respective academic departments. As a result, pre-faculty EFL/ESL language programs accommodate large cohorts annually, and a central challenge for program administrators is determining how to group incoming students into relatively homogeneous instructional cohorts based on their proficiency levels in order to optimize instructional efficiency and learning outcomes. To this end, many colleges and universities conduct additional placement assessments to all incoming undergraduate and postgraduate students to gain a more precise understanding of their English language abilities. The results of such tests are used to determine whether students require further English instruction and to identify the most suitable ESL courses to address their linguistic needs (Douglas, 2003). Consequently, placement testing has emerged as a critical component of language education programs, as it provides a systematic means of evaluating students' language proficiency for appropriate instructional placement. Placement tests are primarily concerned with forming instructional groups that are relatively homogeneous in terms of linguistic ability, thereby facilitating more effective teaching and learning (Bachman & Palmer, 1996; Brown, 1996). In line with this objective, placement tests utilize content that is "based on aspects of the syllabus taught at the institution concerned, or may be based on unrelated material" (Alderson, Clapham, & Wall, 1995, p. 11) with the aim of distributing test takers "out over a wide range of scores so that they can be sorted as efficiently as possible into class groups" (Harrison, 1983, p. 24). Given that the purpose is to place students along a proficiency continuum to support program-level decisions, placement tests are designed as norm-referenced tests (NRT). A NRT is constructed to determine an examinee's standing relative to the performance of a peer group that has also taken the same test (Popham, 1978).

Placement test results, on the other hand, may serve additional functions beyond initial placement. They can be used diagnostically by instructors to better understand learners' needs within their assigned classes. Furthermore, test results can inform teaching practices and contribute to the evaluation and improvement of instructional programs. In that sense, placement tests may serve CRT purposes when their content reflects course objectives and is aligned with instructional goals, although criterion-referenced tests (CRTs) are not designed to distribute students along a continuum (Brown, 1989). CRT refers to an approach to assessment in which test takers' performances are judged according to established benchmarks or defined ability domains, rather than being compared to the performance distribution of a normative group, as in NRT (Bachman, 2000). It is essential to acknowledge that norm-referenced tests are designed to evaluate students based on their performance relative to their peers, whereas CRTs focus on determining the extent to which learners have achieved specific content or learning objectives associated with a given course (Brown & Hudson, 2002). This dual functionality highlights the flexible nature of placement tests in language education.

Designing, adopting, or adapting placement tests is of critical importance in pre-faculty EFL/ESL language programs, as inaccurate placement decisions can result in serious consequences not only for administrators and EFL instructors but also for the students themselves. In this context, understanding the nature and implications of placement errors becomes essential to ensuring both instructional effectiveness and learner success. Two types of misplacement errors are commonly identified in the literature, as outlined by Bachman (2004), namely "false positive" and "false negative" errors. The former refers to cases in which students are placed in levels above their actual proficiency, while the latter occurs when students are assigned to classes below their true ability. Such placement inaccuracies can lead to significant instructional and administrative challenges. As James and Templamen (2009, p. 82) warn, "it can delay or prolong their studies; for EAP programs, inappropriately placed students may jeopardize the quality and integrity of the course sequence." In this regard, Brown (1989) emphasizes that it is "important to ensure that a given placement test is suitable for the range of abilities found in the particular program in which it will be used" (p. 66). To support more accurate and evidence-based placement decisions, several researchers have employed Item Response Theory (IRT) to examine the psychometric properties of placement

tests (Choe, 2010; Clark, 2004; Sasaki, 1991), highlighting the potential of this approach for evaluating test precision and placement accuracy.

Although placement testing is a significant issue in the field of language testing (Brown, 2005), studies on placement testing have received comparatively limited attention in the literature (Hudson & Clark, 2008; Norris, 2008; Wall, Clapham, & Alderson, 1994). Among the few available studies, Wall et al. (1994) presented a comprehensive validation study of a placement test designed to identify English language deficiencies among students entering a British university. Their investigation addresses multiple aspects of validity, including face, content, construct, and concurrent validity, as well as reliability, and highlights the challenge of identifying appropriate external criteria for concurrent validation.

Similarly, Fulcher (1997) reported on the reliability and validity of the University of Surrey's placement test to evaluate the test's effectiveness in placing students into in-session courses by considering both its measurement properties and the practical constraints of institutional implementation. In an earlier contribution, Brown (1989) conducted research to develop an in-house placement test utilizing NRT item statistics for initial test development and then integrating the findings with CRT statistics to refine the instrument. Culligan and Gorsuch (1999), in their evaluation of a placement test used with Japanese EFL learners, analyzed item statistics and compared pre- and post-test results, ultimately concluding that the test was not appropriate for the program's instructional objectives. Building on this established foundation, Feak and Salehzadeh (2001) described the development of a video-based academic listening placement assessment that integrates authentic visual and auditory input aligned with university discourse. They argued that such multimodal formats offer more realistic and valid measures of academic listening ability and better identify students who need targeted support.

Some other prior research has employed diverse methodologies to examine the reliability and validity of language placement tests, including inter- and intra-rater reliability, Rasch modeling, cut-score analysis, and stakeholder feedback, as illustrated in the works of Wall et al. (1994) and Fulcher (1997). These approaches have since been widely adopted in more recent studies, contributing to the advancement of placement test development and validation practices (Bernhardt et al., 2004; Eda et al., 2008). Similarly, Green and Weir (2004) investigated the dimensionality of the Global Placement Test (GPT) using IRT and factor-analytic methods. They found that grammar-based placement tests, although often favored for their practicality

and efficiency, are limited in their ability to diagnose learner needs. In another notable study, Li (2015) investigated the interpretation and use of English Placement Test (EPT) scores at Iowa State University by adopting a mixed-methods design within the framework of argument-based validity. Finally, Long, Shin, Geeslin, and Willis (2018) examined the validity and reliability of a new web-based Spanish language placement test using Bachman's (2005) Assessment Use Argument (AUA) framework. Administered to over 2,200 students at a large Midwestern university, the test demonstrated strong internal consistency and functional validity across five skill areas, with placement outcomes aligning effectively with course levels.

Despite the widespread use of placement testing in English language programs, a notable lack of empirical research remains regarding the validity and practical consequences of these assessments in specific institutional contexts (Hudson & Clark, 2008; Li, 2015; Norris, 2008). Furthermore, as Green and Weir (2004) note, the assumption that placement test content can be meaningfully related to classroom tasks and used to inform instructional decisions is rarely explored in the literature. This study seeks to address this gap by providing an analysis of a locally developed placement test administered at a pre-faculty language program of an English-medium university in Türkiye, which annually enrolls a linguistically and culturally diverse population of EFL students.

The rationale for selecting this particular institution lies in its representative nature for pre-faculty language programs operating in multilingual and EMI-based higher education settings. The university's Preparatory School serves a substantial number of national and international students and implements a placement system that significantly impacts learners' academic trajectories; however, it has not previously been subjected to systematic validation or psychometric scrutiny. As widely acknowledged, validation in educational measurement and language testing must be context-specific. Even low-stakes assessments require rigorous validation when widely used, as their impact on test-takers' time and perceptions remains significant (Chapelle, Jamieson, & Hegelheimer, 2003). By analysing this specific placement test, the present study aims to contribute to the broader discussion on the alignment between placement practices and instructional decision-making, offering contextually grounded insights that may inform both local and global assessment practices. By following this validation process, other pre-faculty or broader language instruction programs may be encouraged to critically examine their placement tests through both norm-referenced (NRT)

and criterion-referenced (CRT) perspectives, thereby generating stronger validity evidence to support placement decisions and instructional alignment.

Thus, the present study has been undertaken to demonstrate how a placement test can be systematically analysed from both NRT and CRT perspectives, with the aim of informing an effective and empirically grounded test revision process. Brown's (1989) work, in which he developed a "new strategy for constructing language placement tests" (p. 73) by interpreting results through both NRT and CRT frameworks, has served as a key theoretical and methodological inspiration for the current research. Drawing on this hybrid framework approach, the present study integrates the complementary strengths of both NRT and CRT models in order to revise an existing placement test designed to group students into relatively homogeneous classes based on their English language proficiency levels. This dual lens enables a more nuanced understanding of both the distributional function of the test (NRT) and its alignment with instructional objectives (CRT), thereby offering a more comprehensive basis for decisions regarding student placement and test improvement. Such a perspective is also consistent with Messick's (1989) conceptualization of validity as "an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores" (p. 13), which underscores the importance of grounding test-based decisions in both empirical findings and theoretical justification.

Motivated by Brown's (1989) reflections, the present study addresses the following research questions:

1. To what extent does the in-house placement test align with the stated goals and instructional objectives of the Preparatory School curriculum?
2. How well do the placement test results correspond with lecturers' evaluative judgments regarding EFL learners' language proficiency levels?

METHOD

Context

The study was conducted at a pre-faculty English as a Foreign Language (EFL) program, specifically the Basic English Department within the School of Foreign Languages (SFL) at a foundation university located in Istanbul, Turkey. The department offers an intensive English as a Foreign Language (EFL) program that serves as a preparatory year for undergraduate and

postgraduate students prior to their entry into faculty programs conducted in English. Designed to equip students with the linguistic and academic skills required for English-medium instruction, the program annually accommodates approximately 1,000 learners from diverse educational backgrounds. As part of this process, students are required to take two distinct language assessments upon admission—a proficiency test and a placement test—to ensure that they are placed in instructional settings aligned with their current language proficiency levels and academic readiness. The purpose of the proficiency test is to determine whether incoming students possess the requisite level of English to engage with university-level academic content. Students who fail to meet the proficiency threshold are directed to the pre-faculty EFL program. The placement test, on the other hand, is administered to assign students to appropriate instructional levels based on their current language competence. Placement decisions are made based on students' overall skill profiles, as indicated by the placement test results.

The target exit level from the program is aligned with the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which serves as a benchmark for academic readiness. In order to guide students toward this target level in a structured and pedagogically coherent manner, the curriculum is organized into four proficiency levels (modules), ranging from A1 to B2, in alignment with CEFR descriptors. Each module consists of over 200 hours of instruction, with students receiving 26 hours of coursework per week during an 8-week module. The program aims to develop the linguistic and academic skills necessary for success in undergraduate study; thus, it integrates both general English and academic English components. The development of the curriculum was informed by a comprehensive needs analysis involving key stakeholders, including students, instructors, and faculty members from academic departments. The programmatic alignment to CEFR proficiency bands was established during this process to ensure coherence between instructional content, learning outcomes, and assessment practices. The syllabus for each level was developed based on a needs analysis, which informed the formulation of learning objectives and the creation of assessment-for-learning materials aligned with instructional goals. In addition, the needs analysis guided improvements in pedagogical practices, encouraged data-informed instructional planning, and supported the regular implementation of formative evaluation procedures to monitor student progress and inform teaching decisions.

Participants

The data for the current study were collected from two groups within the same institution of higher education. The first group is composed of 789 EFL students enrolled in the Preparatory School, representing diverse L1 backgrounds, with the largest proportion coming from Turkey. Other nationalities included Iran, Iraq, Kuwait, Saudi Arabia, Tunisia, and Syria. Their age ranged between 17 and 41, with a mean age of 18.6. Of these, 383 were male and 406 were female.

The second group of participants consisted of 43 EFL instructors working at the same institution. All instructors employed at the institution participated in this phase of the study. The participants ranged in age from their late 20s to 50s, and the group included 13 males and 30 females. They possessed varying degrees of academic and professional experience in teaching ESL or EFL to adult learners, ranging from 5 to 35 years. In terms of linguistic and educational backgrounds, three instructors were native speakers of American English, six were Iranian, and the remainder were Turkish. A total of 31 instructors held an MA in English language teaching or a related field, while four were pursuing doctoral studies at the time of data collection.

Instruments

The data came from two sources: a placement test (PT) and a checklist. The placement test, as the central tool for evaluating learners' EFL proficiency levels, is designed to assess the English language proficiency of newly admitted university students in accordance with the CEFR (2000), specifically targeting levels A1 through B2. The test was purposefully developed to support the accurate placement of pre-faculty EFL learners into instructional levels offered by the Basic English Department. To ensure alignment with instructional practice, the test content is closely integrated with the program's curricular aims and learning outcomes.

The PT employed in the present study is a paper-based multiple-choice test battery comprising four distinct components: reading, listening, writing, and language use. The first section comprises 120 dichotomously scored, automatically processed multiple-choice items that collectively assess learners' receptive skills and knowledge of language systems relevant to both general and academic contexts. The Reading and Listening sections include items designed to assess a range of comprehension skills, such as understanding main ideas,

recognizing supporting details, and making inferences from written and spoken texts of varying lengths and complexity. The Language Use section is composed of multiple-choice cloze items that assess grammatical and lexical competence, specifically targeting learners' understanding of form, meaning, and pragmatic appropriateness in contextually rich language scenarios.

The item specifications were developed in alignment with the content and learning outcomes of the preparatory program curriculum. In accordance with established validation practices (Bachman & Palmer, 2010), a priori validation procedures were implemented preceding the current study to ensure content relevance and construct alignment.

To ensure content representativeness of the test, content validity was evaluated through a systematic procedure in which a panel of four expert judges reviewed the test items to assess the extent to which they reflected the linguistic and cognitive demands of the instructional program. In general terms, content validity refers to the degree to which a test adequately represents the domain of knowledge, skills, or tasks it is intended to measure (Sireci, 1998). As a context-sensitive concept, content validity may vary depending on the specific purpose and use of an assessment; a test that demonstrates strong content validity in one setting may not necessarily do so in another. For this reason, the judges in the present study examined the test and its tasks specifically in relation to the instructional goals and academic skill domains of the preparatory program. This process involved a structured comparison of test items with the program's curriculum to determine their representativeness and relevance. Item revisions were carried out through iterative cycles until full consensus was reached among all expert judges regarding the alignment between test content, curricular goals, and the linguistic demands of the program.

In addition to expert review, quantitative a priori validation data were obtained through pilot testing. Items were trialled with a comparable learner population, and psychometric analyses were conducted to evaluate item performance. Specifically, item facility (IF) and item discrimination (ID) indices were calculated, and items exhibiting suboptimal statistical characteristics were either revised or replaced to enhance the overall quality of the test.

The final version of the test demonstrated high internal consistency, with a Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20) reliability coefficient exceeding 0.85, indicating satisfactory reliability for proficiency-based decision making. The test was also found to be practical, time-

efficient, and cost-effective. To ensure CEFR alignment, test content had already been designed, and items and tasks were developed with reference to CEFR descriptors and level-specific can-do statements. Tasks and items were reviewed by assessment specialists and underwent procedures, including expert judgment and empirical analysis, to support the validity of CEFR-based proficiency classifications. The finalized version of the test was administered institution-wide to all students enrolled in taught programs at both undergraduate and postgraduate levels.

The writing component of the placement test consists of an independent expository prompt that requires candidates to construct a coherent and well-reasoned argument by articulating and supporting their opinions on a given issue. The task is considered “independent” in that it does not involve the comprehension or interpretation of any external texts or source materials; instead, it elicits a response based solely on the test-taker’s own ideas, perspectives, and reasoning. Candidates are allotted 45 minutes in a separate session to produce a handwritten response. The task design adopts a multilevel approach, where the task is constructed to elicit written responses that reflect several proficiency levels. Such a task design aligns with established practices in large-scale writing assessments, which typically involve prompts of comparable cognitive and linguistic demands intended to generate a variety of outputs across a range of ability levels (Harsch & Rupp, 2011). The resulting scripts are evaluated by trained raters using a holistic scoring rubric with CEFR-aligned proficiency levels. Each response is assessed independently by two instructors, and in cases of discrepancy, a third rater is consulted to resolve the disagreement. Due to resource constraints, which are known to limit testing practices (Wesche et al., 1996), the placement test battery does not include a speaking component. This multilevel assessment framework facilitates the consistent and equitable scoring of writing performances produced by heterogeneous candidates, thereby enhancing the validity of the inferences drawn from test results (Harsch & Rupp, 2011). The integration of such a design not only supports the diagnostic utility of the writing task but also ensures that placement decisions are underpinned by robust and interpretable evidence of learners’ academic writing competence. Finally, based on the placement test outcomes, learners are assigned to one of four instructional levels, ranging from A1 to B2, in accordance with the Common European Framework of Reference (CEFR).

The second data collection instrument used in the study was a post-placement evaluation checklist, designed to gather instructors’ perceptions regarding the appropriateness of

students' initial placement levels. Specifically, it aimed to determine whether students had been accurately placed into instructional groups that matched their proficiency levels. Instructors completed the checklist at the end of the first quarter of Module 1, reporting any instances where students appeared to have been misplaced, either placed above or below their actual level of competence.

Data Collection Procedure

As outlined above, an in-house placement test (PT) was developed and piloted prior to the present study, and norm-referenced test (NRT) item statistics were used in analysis to inform decisions regarding item revision or retention. Following this preparatory phase, the study adopted an "intervention strategy" approach (Brown, 2005) to examine learner performance across test items and to investigate the diagnostic and placement functions of the test. To this end, the PT was administered as both a pre-test and post-test in order to capture learner progress over time.

At the beginning of the academic year, the PT was administered to all incoming students, and placement decisions were made based on their test scores. At the end of the first instructional module, which spanned eight weeks, a subset of PT items was re-administered to students across four proficiency levels as a post-test, enabling a comparison of performance and further evaluation of test effectiveness. The original placement test consisted of 120 multiple-choice items equally distributed across CEFR levels, 30 items per level from A1 to B2. For the post-test, students were given the 30-item subset corresponding to their initially assigned level (e.g., students placed at A1 received the 30 A1-level items), allowing for level-specific assessment of learning gains.

In addition to test data, teacher judgment was incorporated into the evaluation process to determine whether the placement test assigned students to instructional levels that accurately reflected their language proficiency. A total of 43 EFL instructors were provided with class lists and asked to report their perceptions of students' actual language proficiency levels. One week after classes commenced, all instructors were requested to complete a short Excel-based checklist, indicating whether each student appeared to have been accurately placed according to their performance on the PT. Prior to administering the placement test, a panel of four EFL instructors reviewed the test content for content validity, ensuring its alignment with the learning objectives and scope of the course syllabi.

Data Analysis

To examine whether students demonstrated significant gains in their language proficiency over the course of the instructional module, a Pearson product-moment correlation analysis was conducted. This analysis aimed to explore the relationship between students' initial placement test scores and their performance on the post-test, thereby providing preliminary evidence of improvement. In addition, Difference Index (DI) and B-Index values were calculated for the items included in the pre- and post-test administrations. These indices served to measure the extent to which individual test items could effectively differentiate between students' initial and subsequent performance, offering further insight into the instructional sensitivity and diagnostic utility of the test.

Another source of data in the present study was derived from course instructors' judgments regarding student placement. To evaluate the accuracy of the placement decisions based on PT scores, simple descriptive statistics were used to calculate the percentage of students perceived by their instructors to have been placed at an appropriate instructional level. This teacher-based data provided an additional layer of validation, supplementing the quantitative analysis of test performance with pedagogically grounded professional insights.

FINDINGS and DISCUSSION

The first research question addressed whether the content of the placement test was aligned with the instructional materials and learning objectives of the program. In the present study, both norm-referenced and criterion-referenced approaches were incorporated into the analysis and interpretation of test performance. While the norm-referenced perspective was applied to evaluate item discrimination indices and the relative distribution of student performance across levels, the criterion-referenced approach informed the examination of instructional sensitivity and the alignment between test content and curricular objectives, particularly through item-level mapping to CEFR descriptors and program-specific learning outcomes. If students demonstrated statistically significant improvement over the course of instruction, this would indicate not only the effectiveness of the instructional program but also the appropriateness of the test content in reflecting the curriculum. To examine the test's instructional sensitivity, students completed a post-test comprising 30 items aligned with their initial CEFR placement level at the end of the first instructional cycle. To investigate the relationship between initial placement scores and subsequent performance, a Pearson

product-moment correlation analysis was conducted. This comparison enabled the analysis of learning gains and the empirical identification of instructionally responsive items, thereby contributing to the validation of the test's diagnostic and placement functions.

As the data demonstrate (see Table 1), learners across all proficiency levels (A1–B2) exhibited statistically significant gains in their post-test performance following approximately 200 hours of instruction ($p < .05$). The consistent pattern of score improvement across levels implies that the test is sensitive to the specific skills and knowledge areas targeted through instruction the instructional program effectively supported language development and that the placement test was sensitive enough to capture these changes. This sensitivity, in turn, lends support to the claim that the test content adequately operationalizes the construct it is intended to measure. From a validity perspective, these results contribute to construct validity, which emphasizes the alignment between test scores, their intended interpretations, and subsequent uses (Brown & Hudson, 2002). The demonstrated correspondence between instructional objectives and learner performance on the test thus provides empirical justification for the test's relevance and appropriateness in its curricular context and suggests a meaningful alignment between the test content and the linguistic and cognitive demands of the curriculum, thereby supporting the argument for its construct validity.

Table 1. Paired samples statistics for pre- and post-tests

	Mean	Mean Difference	N	Standard Deviation	t	Sig (2- tailed)
A1 Level pre-test	7,6976	-6,94355	248	5,87740	-15,301	,000
A1 Level post-test	14,6411					,000
A2 Level pre-test	11,2054	-5,84821	112	3,29657	-14,235	,000
A2 Level post-test	17,0536					,000
B1 Level pre-test	12,3011	-5,53763	93	3,01729	-12,297	,000
B1 Level post-test	17,8387					,000
B2 Level pre-test	13,6327	-3,30612	49	3,26403	-6,885	,000
B2 Level post-test	16,9388					,000

While statistically significant gains were observed across all CEFR proficiency levels, item-level analyses revealed that certain test items exhibited limited sensitivity to instruction.

These instructionally insensitive items did not reflect substantial changes in student performance between the pre- and post-test administrations, suggesting a potential misalignment with the instructional content or learning objectives. To better understand the source of this misalignment, these items were systematically examined in relation to course objectives, instructional materials, and targeted skills. This examination provided valuable diagnostic insights that may inform subsequent syllabus adjustments and test revisions.

In light of these findings, a more fine-grained analysis was deemed necessary to pinpoint specific linguistic or cognitive domains within the pre-faculty EFL program where student progress appeared limited. Accordingly, the Difference Index (DI) was calculated to evaluate the extent to which individual items captured measurable learning gains over the instructional period (Hudson & Lynch, 1984). To complement this, the B-index was employed to assess each item's capacity to discriminate between students who successfully met learning expectations and those who did not. By integrating the results of these two indices and triangulating them with the test specifications table, a more targeted diagnostic profile was established. This dual-layered analysis not only enhanced the interpretation of item-level performance but also supported evidence-informed decision-making for curriculum and assessment refinement.

Table 2. DI and BI-Index

item no	A1		A2		B1		B2	
	DI	BI- Index	DI	BI- Index	DI	BI- Index	DI	BI- Index
1	0,4	0,16	0,56	0	0,28	0,3	0,32	0,22
2	0,3	-0,1	0,37	0,44	0,3	0,03	0,3	0,32
3	0,39	0,37	0,31	0	0,53	0,15	0,24	0,35
4	0,35	-0	0,34	0,19	0,54	0,21	0,45	0,34
5	0,39	0,38	0,19	0,11	0,37	0,08	0,42	0,16
6	0,32	-0,2	0,3	0,03	0,54	0,2	0,46	0,28
7	0,38	-0,2	0,47	0,42	0,28	0,15	0,25	0,41
8	0,07	-0,1	0,19	0,26	0,53	0,19	0,09	0,1
9	0,31	0,51	0,28	0,01	0,07	0,01	0,38	0,11
10	0,58	0,53	0,4	0,1	0,35	0,36	0,12	0,42
11	0,04	0,42	0,35	0,39	0,13	0,27	0,46	0
12	0,1	0,23	0,1	0,44	0,46	-0,1	0,32	0,12
13	0,54	0,38	0,34	0,09	0,16	0,14	0,37	0,06
14	0,38	0,47	0,48	0,17	0,48	0,1	0,3	0,5
15	0,58	-0	0,49	0,24	0,04	0,21	0,4	0,16
16	0,53	0,38	0,35	0,1	0,39	0,11	0,58	-0
17	0,28	0,07	0,1	0,07	0,45	0,19	0,4	-0,2

18	0,09	0,37	0,4	0,15	0,33	0,09	0,27	0,42
19	0,62	0,08	0,33	-0	0,68	0,17	0,36	0,45
20	0,51	0,48	0,58	0,1	0,66	0,11	0,21	0,3
21	0,59	0,33	0,42	0,05	0,27	0,34	0,28	0,08
22	0,12	0,29	0,16	0,42	0,2	0,32	0,19	0,13
23	0,44	-0,2	0,71	0,1	0,25	0,31	0,55	0,17
24	0,55	0,23	0,35	0,29	0,29	0,26	0,1	-0,1
25	0,59	0,3	0,63	0,38	0,71	0,11	0,17	0,26
26	0,51	0,29	0,53	0,51	0,04	0,35	0,32	0,07
27	0,45	-0,1	0,44	0,27	0,76	0,17	0,25	0,46
28	0,39	0,08	0,33	0,24	0,37	0,13	0,05	0,23
29	0,43	-0,1	0,36	0,36	0,76	0,11	0,3	0,15
30	0,23	0,59	0,34	0,15	0,53	0,17	0,28	0,24

Items with a discrimination index (DI) below 0.25 were operationally classified as instructionally insensitive, as such values indicate that these items were not effective in distinguishing between students who benefited from instruction and those who did not. This low discrimination may be attributed to two primary causes: either the items assessed knowledge or skills already familiar to students prior to instruction—evidenced by correct responses on the pre-test—or they failed to reflect measurable learning gains, suggesting limited instructional impact.

To investigate these possibilities, the items in question were analyzed in relation to their corresponding descriptors in the test specifications table. This examination aimed to determine whether underperformance stemmed from flaws in item design (e.g., poor wording or construct-irrelevant difficulty), misalignment with the syllabus, insufficient instructional time, or cognitive demands exceeding the scope of the taught content. In either case, such items do not adequately capture the effect of instruction and thus warrant closer scrutiny.

Accordingly, a more fine-grained analysis was conducted to identify specific linguistic features, sub-skills, or processing demands that may have contributed to the observed lack of improvement. This process served a dual purpose: informing potential revisions to the curriculum and instructional focus, and guiding decisions related to test development, such as whether to retain, revise, or remove the items. The finding that students “need more instruction or support” should therefore not be interpreted in isolation; rather, it highlights areas where pedagogical scaffolding may be insufficient, or where test content does not align with the intended construct. These insights contribute to the ongoing validation of the test by identifying potential threats to content validity, and by supporting evidence-based test

refinement. Such analysis also reinforces the diagnostic value of the test, particularly in informing instructional adjustments in future iterations of the program.

Table 3. DI and target skills

item no	A1		A2		B1		B2	
	DI	Targeted Skill	DI	Targeted Skill	DI	Targeted Skill	DI	Targeted Skill
1	0,4		0,56		0,28		0,32	
2	0,3		0,37		0,3		0,3	
3	0,39		0,31		0,53		0,24	
4	0,35		0,34		0,54		0,45	
	0,39		0,19	Listening, understanding main ideas	0,37		0,42	
5								
6	0,32		0,3		0,54		0,46	
7	0,38		0,47		0,28		0,25	
	0,07	Reading, understanding specific detail	0,19		0,53		0,09	Listening, Inferencing
	0,31		0,28		0,07	Listening, ability to draw a conclusion	0,38	
10	0,58		0,4		0,35		0,12	Reading, summarizing
11	0,04		0,35		0,13		0,46	
	0,1	Reading word in context	0,1	Reading ability to draw a conclusion	0,46		0,32	
13	0,54		0,34		0,16		0,37	
14	0,38		0,48		0,48		0,3	
	0,58		0,49		0,04	Reading Understanding rhetorical techniques	0,4	
15								
16	0,53		0,35		0,39		0,58	
	0,28		0,1	Reading Understanding rhetorical techniques	0,45		0,4	
17								
18	0,09		0,4		0,33		0,27	
19	0,62		0,33		0,68		0,36	
20	0,51		0,58		0,66		0,21	Reading, paraphrasing
21	0,59		0,42		0,27		0,28	
22	0,12	Language use	0,16		0,2	Language use, wishes	0,19	Language use, reference

	definitions of key vocabulary					
23	0,44	0,71	0,25	Language use, collocations	0,55	
24	0,55	0,35	0,29	Language use, collocations	0,1	Language use, collocations
25	0,59	0,63	0,71		0,17	Language use, passive with different tenses
26	0,51	0,53	0,04		0,32	
27	0,45	0,44	0,76		0,25	
28	0,39	0,33	0,37		0,05	Language use, different tenses
29	0,43	0,36	0,76		0,3	
30	0,23	0,34	0,53		0,28	

There may be multiple pedagogical and test-related reasons underlying the low discrimination (DI) and B-index values observed for certain items and their associated target skills in the table above. According to Brown (2005), such outcomes may stem from issues related to the effectiveness of instruction, the adequacy of teaching materials, or potential flaws in item design such as construct-irrelevant difficulty or ambiguity in item wording.

From a diagnostic perspective, it is particularly noteworthy that 28 out of 120 items—highlighted in Table 2—did not meaningfully contribute to pass/fail decisions, as indicated by their low B-index values. Given that a high B-index is desirable in placement contexts to ensure accurate classification of learners, these items merit closer scrutiny. What is especially critical is that a substantial number of these low-performing items target higher-order skills such as inferencing, summarizing, paraphrasing, and understanding rhetorical techniques.

The underperformance of these items may reflect either a misalignment between test content and instructional focus or an insufficient opportunity for students to engage with these cognitively demanding skills during instruction. Therefore, both instructional delivery and item quality should be revisited to ensure that assessment tasks elicit valid evidence of learning gains across all skill levels. Moreover, this discrepancy reinforces the need for triangulating quantitative indices with qualitative item review procedures, as well as alignment checks with instructional objectives and learning outcomes.

Language teachers' views on whether students are well placed in language classes

The second research question investigated the extent to which placement test results aligned with language teachers' professional judgements regarding students' proficiency levels. To explore this, post-placement feedback was gathered from classroom instructors ($n = 49$) across the program. A substantial majority (95.9%) of the teachers ($N = 47$) indicated that the students in their classes were appropriately placed, suggesting a high degree of consistency between test-based placement decisions and teachers' classroom-based assessments. Those students who were identified as being in a class inappropriate for their level ($N = 18$ among 789 students) were given an additional multi-level writing task. Of these 18 students, only three were reassigned to a higher- or lower-level class based on their performance on the additional writing and speaking tasks. This corresponds to approximately 0.4% of the total test-taker population ($N = 789$), suggesting a high level of accuracy in the initial placement decisions. The minimal rate of reassignment following additional assessment further reinforces the soundness of the test's decisions within the institutional context.

It is important to note that this data was collected at the end of the second week of instruction, when approximately one-quarter of the instructional module had been completed. Although this may appear to be a relatively short observation period, the timing was intentionally selected to ensure that any potentially misplaced students could be identified and reassigned without significant disruption to the program. Given that misplacement could negatively impact students' learning experiences and outcomes, early identification and corrective action were prioritized.

Out of the total cohort ($N = 789$), only 18 students were flagged by instructors as being potentially misplaced. These cases were subjected to a targeted follow-up process involving a multi-level writing task and two speaking tasks designed to elicit performance across a range of proficiency descriptors. Following this diagnostic re-assessment, only a small number ($n=3$) of the flagged students were actually moved to a higher-level group, which further reinforces the placement test's effectiveness in assigning students to suitable instructional levels.

This high level of agreement between teacher judgement and test-based placement can be interpreted as evidence of convergent validity (Messick, 1989), particularly in relation to the test's classification function. Moreover, the minimal rate of student relocation after re-assessment indicates that the placement decisions made through the test were largely accurate and educationally sound. The use of teacher feedback as a supplementary validity source also

underscores the importance of integrating multiple perspectives—quantitative and qualitative—in validating placement procedures (Weir, 2005).

CONCLUSION

The methodology adopted in evaluating the placement test was informed by the frameworks proposed by Wall, Clapham, and Alderson (1994), one of the earliest and most comprehensive accounts of placement test validation in the language testing literature, and Brown (1989), whose principles of test development and revision have guided the current study's diagnostic orientation. Although the frameworks by Wall *et al.*, (1994) and Brown (1989) may be considered outdated, they remain foundational in the context of placement testing in language assessment. Together, these foundational works provided both theoretical grounding and practical procedures for assessing the extent to which a placement test aligns with instructional goals and serves its intended purpose.

Two main conclusions can be drawn from the present study. First, the study aimed to examine the extent to which an institutionally developed placement test aligns with the instructional content and learning objectives of the EFL program. Findings from item-level analysis data indicate that the test is well-aligned with the curriculum, particularly in the receptive skills of listening and reading, as well as in the language systems assessed under the language use component (grammar and vocabulary). Statistically significant gains in learner performance further support the validity of the test in measuring the intended instructional gain. The high level of agreement between test-based placements and teacher judgments reinforces this claim and demonstrates the feasibility of designing placement tools that are both pedagogically relevant and instructionally aligned. However, rather than relying solely on placement outcomes or score improvements to claim construct validity, efforts were made to examine the degree to which the test tasks accurately reflected the target language constructs. Specifically, each item had already been systematically mapped to relevant CEFR descriptors by a panel of expert judges, who evaluated whether the linguistic and cognitive demands of the items aligned with the communicative competencies prioritized in the preparatory program. This procedure served as a form of expert-based construct representation analysis, contributing qualitative evidence that the items were designed to elicit the intended language abilities, such as reading for gist, making inferences, or understanding discourse-level meaning. On the other hand, some items with low discrimination and limited contribution to pass/fail decisions were found to target higher-order cognitive skills. This may

indicate that these skills were not sufficiently addressed during instruction. Therefore, materials writers should be encouraged to design instructional tasks and learning materials that explicitly support the development of these more cognitively demanding skills. Moreover, the study highlights that placement tests can function not only as measurement instruments but also as diagnostic tools for informing program development.

Second, the alignment between placement test results and instructor judgments provides additional support for the validity of the test's classification decisions. Teacher feedback, collected at the end of the second instructional week—after roughly one-quarter of the module had been completed—revealed that 95.6% of students were perceived to be appropriately placed by their instructors. This high level of agreement, coupled with the very low proportion of students who were reassigned following supplementary assessment, suggests that the test functions effectively for level placement. Together, these sources of evidence—quantitative outcomes and teacher forms—provide initial support for the construct validity of the placement test, particularly within the context of the program's instructional goals.

Overall, the data suggest that the placement test is suitable for assigning learners to proficiency-based instructional groups with a high degree of accuracy. The test appears sensitive to the structure and scope of the program and performs well across key language components. Moreover, the study highlights that placement tests can function not only as measurement instruments but also as diagnostic tools for informing program development.

A notable implication of this study concerns its hybrid use of norm-referenced and criterion-referenced approaches to test validation. This dual analytical framework, which examines item performance both in terms of relative ranking and instructional responsiveness, proved particularly effective in identifying areas requiring pedagogical intervention. By enhancing the diagnostic function of the placement test, this approach underscores the potential for placement instruments to serve not only as tools for student classification but also as mechanisms for instructional improvement. As such, integrating placement data into curriculum planning processes may contribute to more targeted instruction, improved learning outcomes, and evidence-based test revision. These findings highlight a model of placement validation that balances psychometric soundness with instructional relevance and may serve as a useful reference for test developers, curriculum designers, and program administrators in similar educational settings.

REFERENCES

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), 1–42.
- Bernhardt, E. B., Rivera, R. J., & Kamil, M. L. (2004). The practicality and efficiency of web-based placement testing for college-level language programs. *Foreign Language Annals*, 37(3), 356–365.
- Brown, J. D. (1989). Improving ESL placement tests using two perspectives. *TESOL Quarterly*, 23(1), 65–83.
- Brown, J. D. (1990). Where do tests fit into language programs. *JALT Journal*, 12(1), 121–140.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*. McGraw-Hill College.
- Brown, J. D. (2008). Testing-context analysis: Assessment is just another part of language curriculum development. *Language Assessment Quarterly*, 5(4), 275–312.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A., Jamieson, J., & Hegelheimer, V. (2003). Validation of a web-based ESL test. *Language Testing*, 20(4), 409–439.
- Choe, M. (2010). Rasch analysis of a nationwide English placement test in Korea. *English Teaching*, 65(2), 3–23.
- Clark, M. (2004). By the numbers: The rationale for Rasch analysis in placement testing. *Second Language Studies*, 22(2), 61–90.
- Culligan, B., & Gorsuch, G. (1999). Using a commercially produced proficiency test in a one-year core EFL curriculum in Japan for placement purposes. *JALT Journal*, 21, 7–25.
- Douglas, D. (2025). ESP and assessment. *The handbook of English for specific purposes*, 185–204.
- Eda, S., Itomitsu, M., & Noda, M. (2008). The Japanese Skills Test as an On-Demand Placement Test: Validity Comparisons and Reliability. *Foreign Language Annals*, 41(2), 218–236.
- Feak, C. B., & Salehzadeh, J. (2001). Challenges and issues in developing an EAP video listening placement assessment: A view from one program. *English for Specific Purposes*, 20, 477–493.
- Fulcher, G. (1997). An English language placement test: Issues in reliability and validity. *Language Testing*, 14(2), 113–139.
- Green, A. B., & Weir, C. J. (2004). Can placement tests inform instructional decisions? *Language Testing*, 21(4), 467–494.

- Harsch, C., & Rupp, A. A. (2011). Designing and scaling level-specific writing tasks in alignment with the CEFR: A test-centered approach. *Language Assessment Quarterly*, 8(1), 1–33.
- Hudson, T., & Clark, M. (Eds.). (2008). *Case studies in foreign language placement: Practices and possibilities*. National Foreign Language Resource Center.
- Hudson, T., & Lynch, B. (1984). A criterion-referenced measurement approach to ESL achievement testing. *Language Testing*, 1(2), 171–201.
- James, C., & Templeman, E. (2009). A case for faculty involvement in EAP placement testing. *TESL Canada Journal*, 26(2), 82–99.
- Li, Z. (2015). *An argument-based validation study of the English Placement Test (EPT): Focusing on the inferences of extrapolation and ramification* (Doctoral dissertation, Iowa State University).
- Long, A., Shin, S. Y., Geeslin, K., & Willis, E. (2018). Does the test work? Evaluating a web-based language placement test. *Language Learning & Technology*, 22(1), 137–151.
- Lynch, B. K., & Davidson, F. (1994). Criterion-referenced language test development: Linking curricula, teachers, and tests. *TESOL Quarterly*, 28(4), 727–743.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). Macmillan.
- Pardo-Ballester, C. (2010). Measuring the effectiveness of a web-based computer placement test. *CALICO Journal*, 27(2), 269–287.
- Popham, W. J. (1978). *Criterion-referenced measurement*. Prentice-Hall.
- Sasaki, M. (1991). A comparison of two methods for detecting differential item functioning in an ESL placement test. *Language Testing*, 8(2), 95–111.
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83–117.
- Wall, D., Clapham, C., & Alderson, J. C. (1994). Evaluating a placement test. *Language Testing*, 11(3), 321–344.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 10, 9780230514577.